

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Conexão com a natureza: um projeto com crianças dos 3 aos 5 anos

Diana Esgueirão Rocha

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Diana Esgueirão Rocha

**Mestrado em Educação Pré-Escolar: Conexão com a natureza:
um projeto com crianças dos 3 aos 5 anos**

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Ana Valente Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues
Teixeira e a co-orientação da Mestre Susana Maria Mendes Silveira

Junho, 2020

Agradecimentos

A todos os/as meus/minhas mini-exploradores/as. Obrigada por podermos crescer juntos/as.

À Doutora orientadora Filomena Teixeira e à Mestre coorientadora Susana Silveira que se mostraram sempre disponíveis e incansáveis na orientação deste Relatório Final. Obrigada pela motivação e acompanhamento.

A todo o corpo docente da Universidade de Aveiro e da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos conhecimentos e aprendizagens transmitidos que me permitiram crescer enquanto pessoa e profissional.

Às minhas amigas e parceiras de estágio Carolina Maia e Francisca Rico pela cumplicidade e por todos os desafios ultrapassados juntas.

À Educadora Alexandra Ramos e à Gabriela Ferreira pelas experiências que nunca esquecerei na natureza e dentro dos livros. Obrigada pela amizade e pela sinceridade.

Ao Afonso, à Inês Fernandes, à Patrícia e à Viviana que, apesar da distância, foram uma ajuda valiosa. Grata por vos ter na minha vida.

A toda a minha família, especialmente aos meus avós, tio Daniel e tia Joana por serem grandes pilares e por não me deixarem desmotivar. Sempre prontos para um jantar de bons conselhos.

À Inês pela paciência, carinho e palavras de incentivo. Obrigada pela presença todos os dias e por me apoiares em cada desafio. Gratidão por me abrir os olhos e acreditar que tudo é possível, basta querer.

Às minhas cadelas Nala e Noa. Gratidão, por todos os momentos de felicidade, conforto e calma.

E por último, mas não menos importante, um agradecimento especial à minha mãe pelo amor, paciência e sobretudo por ser incansável neste etapa tão importante na minha vida.

Conexão com a natureza: um projeto com crianças dos 3 aos 5 anos

Resumo: Atualmente uma grande parte da população humana vive em centros urbanos, nos quais a maioria das crianças permanece afastada do contacto com o meio natural. Importa assim, criar condições para que as crianças possam ter momentos de conexão com a natureza onde possam observar e manusear elementos naturais, de modo a sentirem e compreenderem o espaço que as rodeia. Através deste envolvimento pretende-se que percebam que é necessário proteger, defender e preservar o ambiente, para garantir o futuro. Em Portugal, também nos espaços educativos é notória a separação entre o interior e o exterior. Ir lá fora é sinónimo de “desanuviar” ou “gastar energias”, sendo desvalorizadas todas as potencialidades da natureza. Assim, o Relatório Final “Conexão com a Natureza: um projeto com crianças dos 3 aos 5 anos” surge para identificar e analisar as barreiras colocadas pela comunidade educativa de forma a possibilitar o planeamento e implementação de estratégias que permita o estabelecimento de condições para que as crianças possam ter momentos de envolvimento com a natureza. No Relatório Final apresenta-se uma intervenção que envolveu um grupo de 21 crianças, 15 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, que frequentavam o Jardim de Infância de uma instituição no Concelho de Coimbra. Após diversas observações *in loco*, constatou-se que as crianças saíam regularmente para o exterior, contudo eram diversas as restrições impostas para a realização de atividades na natureza em determinadas circunstâncias. Para responder aos interesses de cada criança, criou-se um projeto, intitulado de “Lá Fora”, dinamizado entre fevereiro e maio de 2018. Neste projeto foram implementadas 6 propostas educativas que pretendiam relacionar o espaço interior com o exterior, conectar as crianças com a natureza e ainda, possibilitar momentos de contacto noutros espaços naturais, fora da instituição. Foram analisadas as brincadeiras preferidas das crianças no espaço exterior; as perspetivas das famílias em relação à importância dada à natureza para o desenvolvimento da criança e a perspetiva da educadora quanto às suas práticas e visões relativas à conexão do grupo com o meio natural. O estudo permitiu evidenciar a importância de estar “Lá Fora”, para o desenvolvimento integral das crianças. As idas regulares ao exterior possibilitaram uma maior ligação com a natureza, dado que só é possível proteger aquilo que se conhece e gosta. Para isso foi necessário seguir

caminhos desconhecidos e arriscar, olhando para o meio envolvente como promotor de aprendizagens e de bem-estar.

Palavras-chave: educação pré-escolar, brincar e aprender na natureza, trabalho de projeto

Connection with Nature: A project with children from 3 to 5 years old

Abstract: Nowadays, a major part of the human population lives in urban centers, in which most children remain away from contact with the natural environment. Therefore, it is very important to create conditions that allow children to have moments of connection with nature where they can observe and touch the natural elements, in order to feel and understand the space that surrounds them. Through this commitment, it is intended that they realize that it is necessary to protect, defend, and preserve the environment, to guarantee the future. In Portugal, also in the educational places, the separation between the inside and the outside is notorious. Going outside is synonymous with "defusing the tension" or "spending energies", with all nature's potential being diminished. Thus, the Final Report "Connection with Nature: A project with children from 3 to 5 years old" emerges to identify and analyze the walls placed by the educational community in order to enable the planning and implementation of strategies that establish the conditions for children to have moments of involvement with nature. It presents an intervention that involved a group of 21 children, 15 female and 6 male, who attended the kindergarten of an institution in Coimbra. After various observations *in loco*, it was found that children regularly went outside, however, there were several restrictions imposed for the execution of some activities in nature. To attend the interests of each child, a project was created which is entitled "Lá Fora" (Outside), promoted between February and May 2018. In this project, 6 educational proposals were implemented to correlate the interior space with the exterior, to connect children with nature and allow moments of contact in other natural spaces, outside the institution. The children's favorite plays outside were analyzed; the perspectives of families in relation to the importance given to nature for the development of the child and the perspective of the educator regarding their practices and ideas related to the group's connection with the natural environment. The study allowed to reveal the importance of being Outside for the integral development of children. Regular visits to the outside increased the connection with nature since it is only possible to protect what is known and liked. To do so, it was necessary to follow unknown paths and take risks, looking at the environment as a promoter of learning and well-being.

Keywords: preschool education, play and learn in nature, project work

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Cidadania, Educação e Ambiente	7
1.1 Educação para a Cidadania	7
1.2 Educação Ambiental	9
2. Outdoor em Educação Pré-Escolar	12
2.1 Espaços exteriores em contextos educativos	14
2.2 Desenvolvimento físico e motor	18
2.3 Benefícios do <i>outdoor</i>	21
2.4 Papel do/a adulto/a	24
2.5 Contextos Naturais e educação ambiental	26
2.6 Risco	29
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	31
1. Enquadramento da investigação	33
1.1 Caracterização do Contexto	33
1.1.1 Espaço Exterior	34
1.2 Participantes	34
1.3 Questões e objetivos da investigação/intervenção	35
2. Abordagem Metodológica	36
2.1 Pedagogia de Projeto	36
3. Técnica de recolha de dados	43
3.1 Observação	44
3.2 Questionário	44
3.3 Entrevista	44
4. Instrumentos de Investigação	45
4.1 Cadernos de detetive/explorador das crianças	45
4.2 Diário de bordo	46
4.3 Portefólio do Projeto “Lá fora”	46
4.5 Fotografias e vídeo	46
5. Questões éticas do estudo	47
6. Propostas Educativas do Projeto Lá Fora	47

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	50
1. Apresentação e análise dos dados	52
1.1 Observações em <i>Outdoor</i>	52
1.2 As brincadeiras favoritas das crianças em <i>outdoor</i>	53
1.3 Importância da Natureza para a Educadora Cooperante.....	55
1.4 Importância da Natureza para as Famílias	57
1.5 Projeto “Lá Fora”: propostas educativas	64
1.6 Avaliação do projeto desenvolvido	67
1.6.1 Avaliação das Crianças.....	67
1.6.2 Avaliação da Educadora Cooperante.....	69
1.6.3 Avaliação das Famílias	70
1.7 Discussão de Resultados	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
Referências Bibliográficas.....	85
APÊNDICES	90
APÊNDICE I – PLANO DE INTERVENÇÃO: PROJETO “LÁ FORA”	91
APÊNDICE II – PORTEFÓLIO DO PROJETO	94
APÊNDICE III – DIÁRIO DE BORDO	157
APÊNDICE IV – ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	175
APÊNDICE V- QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS	179
APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E AUTORIZAÇÃO DE REGISTO FOTOGRÁFICO	182
APÊNDICE VII – ESPAÇO EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO	184
APÊNDICE VIII – FOLHETO DO PROJETO “LÁ FORA”	188
APÊNDICE IX – CADERNOS DE DETETIVE/EXPLORADOR (INDIVIDUAIS) ..	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Momento de diálogo	97
Figura 2 - Registo das ideias das crianças.....	98
Figura 3 - Utilização de lupas para ver os insetos.....	99
Figura 4 - Recolha de elementos naturais	99
Figura 5 - Cooperação para fazer rodar o pneu.....	99
Figura 6 - Manuseamento de lupas para observar terra	99
Figura 7 - Observação de plantas e manuseamento de terra	99
Figura 8 - transferir elementos naturais de um recipiente para outro.....	99
Figura 9 - Colagem de elementos naturais no painel	99
Figura 10 - Utilização do livro "lá fora" para desenhar seres vivos.....	99
Figura 11 - Anotações das experiências vividas	99
Figura 12 - Visualização do episódio em grupo.....	101
Figura 13 - Entrega dos cadernos de campo	102
Figura 14 – Reunião em grande grupo para decidir interesses pessoais	102
Figura 15 - Reunião em pequenos grupos de interesse	102
Figura 16 - Registos através de ilustrações.....	106
Figura 17 - Ilustração de uma ave	106
Figura 18 - Ilustração de uma colónia de formigas.....	106
Figura 19 - Procura de informações sobre os caracóis.....	107
Figura 20 - Tomadas de decisão sobre o caracolário	107
Figura 21 - Construção do caracolário	107
Figura 22 - Procura de caracóis.....	108
Figura 23 - Momento de observação e manipulação dos primeiros caracóis encontrados ..	108
Figura 24 - Observação e partilha de informações entre pares	108
Figura 25 - Momento em que tocaram nas antenas dos caracóis	108
Figura 26 - Construção do abrigo para aves	109
Figura 27 - Decoração do abrigo.....	109
Figura 28 - Local selecionado para deixar o abrigo	109
Figura 29 - Procura de formigas com instrumentos	110
Figura 30 - Recolha de formigas em frascos.....	110
Figura 31 - Observação e registo das formigas com auxílio da lupa	110

Figura 32 - Observação das características das formigas.....	110
Figura 33 - Partilha de informações entre pares.....	110
Figura 34 - Início da “experiência” com açúcar.....	111
Figura 35 - Observação da “experiência”	111
Figura 36 - Fim da “experiência” com menos quantidade de açúcar no local	111
Figura 37 - Busca de informações sobre as formigas	111
Figura 38 - Registo e observação dos novos dados da experiência	111
Figura 39 - Registo no caderno de campo.....	111
Figura 40 - Ilustração do caracol.....	112
Figura 41 - Diálogo com os colegas sobre as experiências que vivenciaram	112
Figura 42 - Visualização das fotografias realizadas pelas crianças e pelos/as adultos/as ao longo da experiência	112
Figura 43 - Saltar em cima de barras	115
Figura 44 - Saltar em pneus	115
Figura 45 - Correr em zig-zag entre pinos	115
Figura 46 - Brincar com pneus.....	116
Figura 47 - Exploração dos obstáculos por todas as salas da instituição	116
Figura 48 - Participação da assistente operacional no jogo	116
Figura 49 - Outras possibilidades de exploração dos obstáculos: rastejar	116
Figura 50 - Exploração de toda a zona verde da instituição	116
Figura 51 - Momento de relaxamento da criança M.....	116
Figura 52 - Hora do conto "A lagartinha muito comilona".....	121
Figura 53 - Observação e separação dos alimentos	122
Figura 54 - Corte do alimento	123
Figura 55 - Descoberta das sementes.....	123
Figura 56 - Última separação dos alimentos	123
Figura 57 - Tabela construída pelas crianças sobre as descobertas	123
Figura 58 - Degustação de limão	124
Figura 59 - Degustação do pimento	124
Figura 60 - Degustação de laranjas	124
Figura 61 - Pintura do painel para a maquete	125
Figura 62 - Cartaz com as descobertas.....	125
Figura 63 - Construção de borboletas em massa de moldar.....	125
Figura 64 - Utilização de lupas para observar as plantas	129

Figura 65 - Utilização dos sentidos para identificar características dos pimentos	130
Figura 66 - Identificação das características da planta através de uma lupa.....	130
Figura 67 – Identificação das características da planta através do toque.....	130
Figura 68 - Registo das experiência no caderno de notas	130
Figura 69 - Ilustração da observação das plantas.....	130
Figura 70 - Processo de plantação.....	131
Figura 71 - Processo de plantação II.....	131
Figura 72 - Processo de plantação III.....	131
Figura 73 - Reunião Inicial	134
Figura 74- Exploração do espaço I	134
Figura 75 - Exploração do espaço II	134
Figura 76 - Exploração do espaço III.....	134
Figura 77 - Exploração do espaço IV.....	134
Figura 78 - Procura da textura semelhante.....	135
Figura 79 - Confirmação da textura	135
Figura 80 - Exploração livre do espaço	135
Figura 81 - Subida de colinas.....	135
Figura 82 - Descida de colinas.....	135
Figura 83 - Construções em barro.....	136
Figura 84 - Borboleta em barro.....	136
Figura 85 - Manuseamento do barro	136
Figura 86 - Cozinha imaginária de lama e musgo.....	137
Figura 87 - Saltar nas poças	137
Figura 88 - Escorregas de lama.....	137
Figura 89 - Exploração dos desafios do espaço	137
Figura 90 - Utilização de instrumentos de jardinagem nas brincadeiras.....	137
Figura 91 - Utilização de instrumentos de cozinha nas brincadeiras a pares	137
Figura 92 - Brincar com elementos naturais	137
Figura 93 - Cooperação entre pares	137
Figura 94 - Exploração do espaço em grande grupo.....	137
Figura 95 - Junção de diversos elementos naturais e utensílios de cozinha.....	137
Figura 96 - Exploração de elementos naturais	137
Figura 97 - Observação da salamandra	138
Figura 98 - Construção do refúgio da salamandra	138

Figura 99 - Exploração de outros espaços em Vale de Canas.....	138
Figura 100 - Notas de campo	140
Figura 101 - Caracolário	140
Figura 102 - Vasos reutilizados	140
Figura 103 - Abrigo para aves.....	140
Figura 104 – 1.º Cartaz de experiências vivenciadas lá fora.....	140
Figura 105 – 2.º Cartaz do projeto: formigas, caracóis e aves	141
Figura 106 - Maquete e informação complementar sobre as borboletas.....	141
Figura 107 - Cartaz sobre o projeto: plantas	142
Figura 108 – Elementos de decoração: Aves em papel higiénico.....	147
Figura 109 - Elementos de decoração: Caracóis em jornal e cartolina	147
Figura 110 - Elementos de decoração: Borboleta artística.....	147
Figura 111 - Convite enviado à comunidade educativa	148
Figura 112 - Espaço 1 da exposição: Início de projeto e pista de obstáculos	148
Figura 113 - Espaço 2 da exposição: cadernos de detetives	149
Figura 114 - Espaço 3 exposição: plantas.....	149
Figura 115 - Espaço 4 exposição: borboletas.....	150
Figura 116 - Espaço interativo da exposição	150
Figura 117 - Disposição da sala para a visualização do vídeo	151
Figura 118 - Visualização do vídeo	151
Figura 119 - Visualização do vídeo II.....	151
Figura 120 - Exploração do jogo interativo entre pais-filhos/as	152
Figura 121 - Visualização dos cadernos de detetive	152
Figura 122 - Observação da exposição	152
Figura 123 - Mesa do lanche.....	152
Figura 124 - Folhas de registo de opinião.....	152
Figura 125 - Exploração das folhas no espaço exterior	159
Figura 126 - Brincadeiras entre pares com folhas e brinquedos	159
Figura 127 - Exploração das folhas.....	159
Figura 128 - Visionamento de um livro em cima das folhas	159
Figura 129 - Chegada ao parque verde	160
Figura 130 - Exploração dos equipamentos fixos	160
Figura 131 - Exploração dos equipamentos fixos II	160
Figura 132 - Exploração da zona verde da instituição: utilização de elementos naturais	161

Figura 133 - Manipulação do solo	161
Figura 134 - Subir aos ramos	161
Figura 135 - Brincadeiras enquanto caminham	162
Figura 136 - Passeio no Parque Verde	162
Figura 137 - Contagem de crianças: colagem de paus	163
Figura 138 - Contagem final de crianças	163
Figura 139 - Postura das crianças na relva.....	164
Figura 140 - Postura de crianças na relva II.....	164
Figura 141 - Pequeno grupo a brincar na estrutura fixa.....	165
Figura 142 - Crianças na zona verde I	165
Figura 143 - Crianças na zona verde II.....	165
Figura 144 - Brincadeiras a pares na zona verde	165
Figura 145 - Partilha de ideias entre pares	166
Figura 146 - Observação e manuseamento do caracol.....	166
Figura 147 - Empatia com o animal e utilização de máquina fotográfica para registo de experiência	166
Figura 148 - Registo das características do caracol	166
Figura 149 - Ilustração de árvores.....	167
Figura 150 - Exploração de lupas entre pares	167
Figura 151 - Exploração da zona verde da instituição	167
Figura 152 - Brincadeiras a pares na relva.....	167
Figura 153 - Escalar colinas.....	168
Figura 154 - Situação de uma criança com medo de descer a colina.....	168
Figura 155 - Estratégia para subir a colina	168
Figura 156 - Entreaajuda para escalar a colina	168
Figura 157 - Comunicação entre crianças para atribuir funções	169
Figura 158 - Manuseamento de elementos naturais nas brincadeiras	169
Figura 159 - Manuseamento de elementos naturais nas brincadeiras II	169
Figura 160 - Observação da salamandra	170
Figura 161 - Manipulação do animal	170
Figura 162 - Construção de um abrigo.....	170
Figura 163 - Elaboração dos binóculos.....	171
Figura 164 - Exploração livre no Parque verde	172
Figura 165 - Manuseamento de um tronco em grupo	172

Figura 166 - Exploração do espaço com lupas	172
Figura 167 - Refúgio para se esconderem das pessoas adultas	172
Figura 168 - Postura das crianças na relva.....	174
Figura 169 - Recolha de elementos naturais	174
Figura 170 – Construção de uma fogueira	174
Figura 171 – Exploração com elementos naturais	174
Figura 172 - Plantação de um caroço.....	174
Figura 173 - Subir às árvores	174
Figura 174 - Subir às árvores com ajuda de uma pessoa adulta.....	174
Figura 175 – Utilização de um pau como espada	174
Figura 176 – Fim das explorações: sujidade	174
Figura 177 - Estrutura fixa: exterior da instituição	185
Figura 178 - Estrutura fixa: exterior da instituição II	185
Figura 179 - Estrutura fixa: exterior da instituição III	185
Figura 180 - Zona verde (plana): exterior da instituição.....	185
Figura 181 - Zona Verde: exterior da instituição II	186
Figura 182 - Zona Verde: exterior da instituição III	186
Figura 183 – Espaço exterior (coreto) antes das alterações (2018)	186
Figura 184 - Coreto: horta em pneus (2019).....	186
Figura 185 - Coreto: caixa de areia (2019)	187
Figura 186 - Coreto: declives em troncos (2019).....	187
Figura 187 - Coreto: cozinha de lama (2019)	187

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão de n.º de crianças por sexos.....	35
Tabela 2- n.º de crianças por idades.....	35
Tabela 3- Propostas Educativas do Projeto.....	47
Tabela 4- Brincadeiras Preferidas em <i>Outdoor</i>	54
Tabela 5- Fatores que impossibilitam a frequência de idas ao exterior	59
Tabela 6- Fatores que possibilitam maior frequência de idas ao exterior	60
Tabela 7- Fatores que impossibilitam ir ao exterior em dias de chuva	61
Tabela 8- Fatores que possibilitam ir ao exterior em dias de chuva	62
Tabela 9 - Reação das famílias ao observarem sujidade nas brincadeiras em <i>Outdoor</i>	63

Tabela 10- Opiniões das crianças acerca do projeto "Lá Fora"	68
Tabela 11 - Momento Preferido do Projeto	71
Tabela 12 - Vantagens do Projeto "Lá Fora"	77
Tabela 13 - Modificações ao longo do projeto	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Locais frequentados nos tempos livres.....	58
Gráfico 2 - Frequência de saídas ao exterior.....	59
Gráfico 3 - Saídas ao exterior em dias de chuva.....	61

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES DAS CRIANÇAS

Ilustração 1 – Capa dos cadernos de detetive	193
Ilustração 2 – Características do caracol.....	193
Ilustração 3 - Características do caracol: as antenas	193
Ilustração 4 - Localização do caracol no Parque Verde.....	193
Ilustração 5 - O que come o caracol: maçã e tomate (o que achava)	194
Ilustração 6 - Características do caracol e o que come (pão)	194
Ilustração 7 - Características do caracol e o que come (outros insetos e pão)	194
Ilustração 8 - Características do caracol e o que come (pão)	194
Ilustração 9 -Experiência vivida no Parque Verde: Características do caracol e o que come (alface)	195
Ilustração 10 - Experiência vivida no Parque Verde: recolha de formigas em frascos e utilização da lupa para ver as formigas no chão e nas árvores.....	195
Ilustração 11 - Experiência vivida no Parque Verde: observação de uma fileira de formigas numa árvore, através do auxílio de uma lupa.....	195
Ilustração 12 - Características das formigas e o que comem (morangos).....	196
Ilustração 13 - Características das formigas, do formigueiro (toca) e o que comem (morangos, limão, pão, sementes e alface)	196
Ilustração 14 - Características das formigas e o que comem (folhas).....	196
Ilustração 15 - Características das formigas e o que comem (sementes, pão e fruta)	196
Ilustração 16 - O que comem as formigas: bananas e morangos	197

Ilustração 17 - Experiência vivida no exterior da instituição: observação de uma experiência com formigas e um pacote de açúcar	197
Ilustração 18 - Características das formigas e o que comem (folhas)	197
Ilustração 19 - Formigas a carregar comida para o formigueiro	197
Ilustração 20 – Ave observada no Parque Verde	198
Ilustração 21 - Aves observadas no Parque Verde.....	198
Ilustração 22 - Ave observada no Parque Verde	198
Ilustração 23 - Ave observada no Parque Verde	198
Ilustração 24 – Características das aves	199
Ilustração 25 - Ave observada no Parque Verde	199
Ilustração 26 - Características das aves.....	199
Ilustração 27 - Características das aves.....	199
Ilustração 28 – Experiência vivida na exploração: características das plantas	200
Ilustração 29 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver.....	200
Ilustração 30 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver.....	200
Ilustração 31 - Experiência vivida na exploração: vaso com terra e um pimento.....	200
Ilustração 32 - Experiência vividas na exploração: regador	201
Ilustração 33 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver.....	201
Ilustração 34 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver.....	201
Ilustração 35 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver.....	201
Ilustração 36 - Experiência vivida na exploração: regador e um tomateiro.....	202
Ilustração 37 - Experiência vivida na exploração: regador e uma planta.....	202
Ilustração 38 - Experiência vivida na exploração: regador e uma planta com pimentos amarelos e laranjas	202
Ilustração 39 - Experiência vivida na exploração: regador e uma planta com pimentos amarelos e laranjas	202
Ilustração 40 - Experiência vivida na exploração: tomateiro.....	203
Ilustração 41 - Experiência vivida na exploração: uma planta com pimentos amarelos e laranjas	203
Ilustração 42 - Experiência vivida na exploração: plantação.....	203
Ilustração 43 - Experiência vivida na exploração: plantação de pimentos e tomates	203
Ilustração 44 - Flor.....	204
Ilustração 45 – Tomates observados na experiência.....	204
Ilustração 46 - Experiência vivida na exploração: plantação.....	204

Ilustração 47 - Experiência vivida na exploração: plantação	204
Ilustração 48 - Experiência vivida na exploração: plantação de pimentos	205
Ilustração 49 - Experiência vivida na exploração: plantação	205
Ilustração 50 - Experiência vivida na exploração: plantação e um regador	205
Ilustração 51 - Experiência vivida na exploração: pimentos	205

ABREVIATURAS

EE- Encarregados de Educação

ENEA - Estratégia Nacional de Educação Ambiental

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

IPSS - Instituições particulares de solidariedade social

INTRODUÇÃO

Introdução

Desde muito cedo que tenho recordações dos meus tempos livres. A natureza era o meu refúgio para tudo. Contactar com árvores, relva, seres vivos, areia e lama, teletransportava-me para onde quisesse e lá a criatividade não tinha limites. Olhando para o presente deparo-me com crianças que nunca pisarão a relva com os seus próprios pés, não usarão paus para serem espadas ou armas e não poderão sujar-se porque estragará a roupa ou dificilmente sairão as nódoas da lama pegajosa. Ser livre para decidir onde querem brincar, tornou-se um desafio para as crianças. As salas que não deveriam ter limites, agora têm. E a solução para isto é deixar que a natureza envolva os seus corações, com a sua audácia, calma, magia, espontaneidade e mistério. É necessário que as crianças tenham oportunidades reais e concretas das coisas para aprenderem, para crescerem e principalmente, para serem felizes.

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa I e II, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação (ESEC), para a obtenção do grau de Mestre. Em termos de organização o estudo divide-se em três capítulos. Inicia-se com um enquadramento teórico, onde são abordados temas cruciais para a compreensão da análise da investigação, como é o caso da: cidadania, educação ambiental e ainda, a importância de brincar no espaço exterior. De seguida, a segunda parte possui um enquadramento da investigação/intervenção, a caracterização do contexto, a população-alvo e os objetivos de investigação. Ainda nesta parte é refletido o método utilizado em todo o processo de estudo – Pedagogia de Projeto, assim como os instrumentos de investigação utilizados. Para rematar este capítulo, são descritas as propostas educativas inerentes no Projeto “Lá Fora”. Quanto ao capítulo três, são referidos os dados recolhidos junto das crianças, encarregados de educação e educadora cooperante, bem como a sua análise e a discussão. Finalmente, são apresentadas as considerações finais onde é refletido todo o percurso decorrido com as crianças, assim como as aprendizagens desenvolvidas de todos os intervenientes, incluindo: famílias, educadora e auxiliar, estagiárias e o grupo de crianças. Seguidamente, nos apêndices contemplam-se diversos documentos que evidenciam e

suportam a investigação/intervenção. Participaram no estudo 21 crianças dos 3 aos 5 anos, as respetivas famílias e a educadora cooperante.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Cidadania, Educação e Ambiente

1.1 Educação para a Cidadania

Atualmente vive-se numa emergência climática e, por isso, é necessário refletir com as crianças sobre as suas vivências, questionando-as sobre as suas ações. Desta forma, a escola assume um papel fundamental na formação de indivíduos com direitos, de modo a tornarem-se cidadãos ativos, responsáveis e elucidados quanto aos problemas atuais (Pedroso, 2018). Esta consciencialização deve ter início na primeira infância, pois é nela, que, segundo Samuelsson & Kaga (2009, p.14) estes “desarrollan sus valores básicos, actitudes y habilidades, comportamientos y hábitos, que pueden durar mucho tiempo”. Neste sentido, a educação ambiental insere-se como tópico pertencente à educação para a cidadania, com diversos temas transversais, permitindo uma mudança de atitudes e comportamentos em virtude do ambiente (Pedroso, 2018).

Na Lei de Bases do sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, como refere Pedroso, 2018, p.10) salienta-se que:

“o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitude e sentido de cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar um desenvolvimento cívico equilibrado”.

No dizer de Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, pp. 40 e 41), também na valência de Educação Pré-Escolar é proposta uma “cidadania ativa, emancipadora e múltipla”, inserida em todos os contextos e níveis educativos, fomentando uma relação bilateral entre direitos e deveres.

Segundo as autoras, as crianças devem estar,

“(...) conscientes dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs. Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são polos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares”. (ibidem, p. 44)

O meio escolar é um espaço que potencia as ferramentas necessárias para a cidadania. Para além disto é, também, um local de justiça, de tolerância, de respeito,

de fraternidade, de responsabilização e de conhecimento, permitindo o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, no sentido estético e moral. Na Educação Pré-escolar inicia-se “(...) a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (ibidem, pp. 59-60). Compete ao educador proporcionar práticas que potencializem uma educação para os valores, isto é, para a formação global das crianças. O adulto vê a criança como capaz de pensar, decidir e sugerir, acreditando que esta contribui, de alguma forma, para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, o/a educador/a deve permitir que a criança seja autónoma nas suas decisões e escolhas, manuseando os materiais livremente e que reflita e comunique os seus pensamentos e ações (ibidem).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) de 2016, a área de Formação Pessoal e Social surge como uma perspectiva globalizante, que permite às crianças desenvolverem atitudes e valores, de modo a tornarem-se indivíduos conscientes, autónomos e solidários. Além disto é uma área integradora de todas as áreas de conteúdo, inclusive a educação para a cidadania.

Dentro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 39), assume-se a importância de uma educação para a cidadania, através da

“participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença”.

Disponibilizar às crianças, estes últimos pontos, permite desenvolver uma educação para a cidadania, com base na formação de cidadãos independentes e responsáveis, que reconhecem os seus direitos e deveres, na medida em que respeita os/as outros/as “com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (ibidem, p. 39).

Para Craveiro & Ferreira (2007, p.19) compete ao educador/a proporcionar momentos que permitem às crianças ter uma palavra nos diálogos, ter poder de escolha

e autonomia para defender os seus direitos e deveres, respeitando os outros. Uma vez que todas as experiências das crianças, moldarão o seu futuro, como adultos/as, a cidadania deverá ser vivenciada–nas instituições, enquanto locais onde as crianças estão a “aprender a defender os seus próprios interesses e direitos, mas também [a] aprender a reagir e a intervir mudando situações do contexto”.

1.2 Educação Ambiental

Na abordagem da educação ambiental, é fundamental destacar a Carta de Belgrado. Esta carta, é dirigida a toda a sociedade, no entanto destaco a sua relevância no campo da educação, como é o caso das crianças do pré-escolar, e dos/as educadores/as e outras pessoas envolvidas. A Conferência de Belgrado, realizada em 1975, definiu o conceito de Educação Ambiental, como processo contínuo na formação de valores e competências, de problemáticas referentes ao ambiente, que provoquem comportamentos futuros de preservação da natureza, a nível mundial (Agência Portuguesa do Ambiente , 2017).

Desta forma, este documento atribui uma meta para a Educação Ambiental:

“Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos” (FZB, s.d, p.2)

Para além desta meta, segundo a Agência Portuguesa do Ambiente (2017, p.9) a carta especifica princípios da educação ambiental, tais como:

- “A EA deve ser um processo contínuo, ao longo da vida, tanto escolar como extraescolar;
- A EA deve adotar uma abordagem interdisciplinar;
- A EA deve sublinhar a importância duma participação ativa na prevenção e na solução dos problemas ambientais;
- A EA deve perspetivar as questões ambientais mundiais, respeitando, no entanto, as diferenças regionais;

- A EA deve considerar as questões de desenvolvimento e de crescimento, do ponto de vista do Ambiente;
- A EA deve promover o valor e a necessidade de uma cooperação local, nacional e internacional na solução dos problemas ambientais”.

Atualmente, em Portugal, o ambiente e a educação são dos temas mais debatidos, dado que esta última pode ter um papel importante para a consciencialização da preservação do ambiente, no sentido em que a educação ambiental “diz respeito a todos nós” (Oliveira, 1989, p. 5).

Ao longo do tempo, somos confrontados com notícias de questões ambientais, abate de animais, desflorestação, excesso de consumo e “degradação do meio urbano”. Todas estes problemas podem “ter duas soluções possíveis e, aparentemente, complementares: medidas a curto prazo, por vezes drásticas (coercivas e/ou punitivas) e medidas preventivas a longo prazo (educação)”. Por intermédio da educação, as crianças vão interiorizando valores e comportamentos. Já a educação ambiental “tende a fomentar no indivíduo uma dupla atitude de respeito por si próprio e pelo meio em que vive” (ibidem, p.8)

Na Recomendação nº 1/ 2020 de 4 de fevereiro (como refere Bettencourt, 2012, pp. 56-57), refere-se que a educação ambiental deve ser desenvolvida em projetos, onde as crianças têm contacto com a realidade e são as principais agentes da ação. Estes projetos vão permitir alterações de comportamentos tanto nas pessoas adultas, como nas crianças, influenciando as práticas das escolas que, muitas vezes, não se articulam com o currículo nacional. Para além disto, é referido que para existir conexão com a natureza e as seus questões ambientais, exige-se que compreenda que “há vida da e na escola, mas também há vida para além dos muros da escola”. Quer isto dizer, que as instituições não possibilitam facilmente o contacto com o meio natural, de forma a promover conhecimentos sobre a natureza, bem como o gosto por ela. Só assim, é possível formar cidadãos e cidadãs, preocupados/as e intervenientes na preservação do ambiente. A escola deverá, assim, potenciar o desenvolvimento de competências de observação, promovendo o interesse pelas ciências.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) sugere uma educação ambiental “permanente”, isto é, durante toda a vida, que possa estar incluída em espaços de educação formal e não formal. Face às atuais e futuras políticas e práticas, torna-se necessária uma mudança de comportamentos na sociedade, pelo que importa consciencializar, desde cedo e em contexto escolar, para a conceção de projetos que “favoreçam a articulação com parceiros locais e práticas sustentáveis do ponto de vista ambiental”, capacitando as crianças com um conhecimento que tem por base a interdisciplinaridade. Na Recomendação nº 1/ 2020 de 4 de fevereiro, salienta-se a importância da formação de indivíduos com valores e capacidades que permitam ser cidadãos ativos face aos problemas ambientais. E ainda, valorizar ações em contextos naturais, “como núcleo de uma educação ambiental, reconhecendo o papel das cognições, comportamentos e afetos como motor da transformação individual e coletiva” (p. 58).

É crucial, assumir a urgência da mudança, começando pelas crianças e jovens, mas também apelando às pessoas adultas, através de práticas como “a ação/experiência”, por meio de projetos (acima mencionados), mas também a reflexão crítica, cientificamente sustentada, sobre os problemas ambientais. Neste sentido, a criação de projetos em torno do tema ambiental, possibilita aos/às participantes um “contacto efetivo e experienciado com as questões do ambiente” (Recomendação nº 1/ 2020 de 4 de fevereiro. p. 59). Também, a Estratégia Nacional de Educação Ambiental (2017, p. 7) refere a urgência da mudança na sociedade, particularmente na modificação de condutas que possibilitem “uma maior e melhor consciência ambiental”. Menciona ainda, que tem havido “esforços na constituição de uma nova literacia ambiental: a aquisição dos conhecimentos, competências, valores e atitudes, com desígnio de sustentabilidade, que permitam uma cidadania ativa, consciente e ambientalmente culta”.

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016, p. 40), a temática da educação ambiental está inserida na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente na componente Conhecimento do Mundo Físico e Natural, onde se destaca a valorização do contacto com a natureza, promovendo a consciencialização da preservação do ambiente e dos recursos naturais. Para além

desta componente, existem, também, na área de Formação Pessoal e Social, objetivos relativos ao “respeito e (...) valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico (...), numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro”.

Apesar de toda a discussão na sociedade sobre este tema é necessário passar das palavras para a ação. Assim, é essencial apoiar uma educação para todos/as, no sentido em que temos direito a viver num ambiente “ecologicamente equilibrado” e por isso, devemos defendê-lo, alterando alguns hábitos nos Jardins de Infância. Estas mudanças são facilmente acionadas, as crianças preocupam-se com o nosso planeta e são “sensíveis e empáticas” a esse tema. Muitas vezes, os mais novos compreendem melhor que as pessoas adultas, a necessidade de cuidar da natureza, garantindo o seu futuro. Como se afirmou, sensibilizar as crianças para esta temática garante, no futuro, “adultos mais responsáveis, mais capazes de fazer opções e desenvolver uma atitude ética em relação ao ambiente” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 20).

2. *Outdoor* em Educação Pré-Escolar

Num mundo em constante mudança, com grande investimento a nível tecnológico, a natureza está cada vez mais ausente da rotina da população. As crianças passam a maior parte do tempo ligados tecnologicamente, restringidos a quatro paredes (Tiriba & Profice, 2019; Azevedo, 2015).

Com a alteração das rotinas na sociedade, brincar no espaço exterior passou estar em “vias de extinção” ou a evaporar-se drasticamente, da vida das crianças. Assim, os momentos inesperados “da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deram lugar ao tempo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motor, emocional e social” (Neto & Lopes, 2018, p.12)

Para Bento (2015), a diminuição das idas ao exterior por parte das crianças, acarreta consigo modificações a nível da saúde, da educação, bem como do ambiente. Esta diminuição deu lugar a preocupações na sociedade, ao questionamento de certas políticas e práticas na educação e incentiva o indivíduo a uma autorreflexão sobre o seu futuro.

O século XXI trouxe à sociedade a instalação do medo e a preocupação excessiva com: o aumento do tráfego (ruas inseguras), o progresso das tecnologias e o receio em relação a possíveis perigos ou acidentes que os mais novos possam sofrer. Este medo pelos potenciais perigos (agressões, acidentes e/ou raptos), reduziu as saídas para explorar/brincar, sem o adulto por perto. No entanto, sabe-se que estas ocorrências negativas são reduzidas e os meios de comunicação ampliam ainda mais este medo e preocupação, muitas vezes excessivos (Gill, 2010, como refere Bento, 2015; Bilton, 2010; Tovey, 2007).

A preocupação excessiva move os pais para comportamentos de extrema segurança, reduzindo a autonomia da criança, não permitindo que estas circulem livremente (independência de mobilidade). Com esta última afirmação, pretende-se salientar o modo como as crianças são “transportadas de carro para todo o lado”, traduzindo-se num baixo conhecimento do meio onde habitam (Bento G. , 2015, p. 128). Além disto, o aumento do tráfego automóvel e do desenvolvimento urbano (ex. construções de edifícios), limitou as áreas de brincadeiras, destruindo espaços com potencial para brincar livremente, como é o caso das matas e zonas verdes. Estas circunstâncias vêm evidenciar a urgência de sair à rua, para que as crianças voltem a conectar-se com a natureza e usufruam dos espaços verdes disponíveis nas suas cidades (Freeman & Tranter, 2011, como referido em Bento & Portugal, 2016; Bilton, Bento & Dias, 2017; Neto & Lopes, 2018).

Neto & Lopes (2018) revelam em estudos atuais que 70% das crianças em Portugal, “brincam menos de uma hora por dia”, passando grande parte do tempo paradas ou sentadas, nas instituições e em casa. Este assunto tem vindo a ser muito debatido, visto que se torna contraditório não utilizar os espaços exteriores, tendo em conta as “condições climatéricas privilegiadas” que o país possui. Apesar das condições climatéricas favoráveis, na Europa, confirmam-se as acentuadas restrições para uma criança ser ativa e poder brincar livremente, dado que só o pode fazer em “condições consideradas convenientes a um desenvolvimento saudável” (p. 47). Constata-se, assim, que as crianças são “muito protegidas e aprisionadas corporalmente quanto a possibilidade de confronto com o espaço físico exterior” (Neto & Lopes, 2018, p. 55). Ainda assim, o brincar na natureza é, muitas vezes, lembrado

por adultos/as. Todavia, o momento *a priori* das idas ao exterior, isto é: vestir casacos e calçar galochas, os riscos de queda, as picadas de inseto, a possibilidade de sujidade, anulam a hipótese de as crianças passarem mais tempo no exterior. Esses fatores, geram obstáculos às famílias e aos profissionais de educação, uma vez que não estão sensibilizados para a importância de brincar na natureza. Estas situações, levam os profissionais de educação, bem como as famílias, a questionarem-se se os momentos no meio natural são efetivamente benéficos para as crianças e se compensam o esforço e o tempo gasto (Garrick, 2009; Erickson & Ernst, 2011; Coelho, et al., 2015). Deste modo, o brincar é substituído por atividades institucionalizadas e estruturadas, dentro de espaços fechados, onde o/a adulto/a estrutura e norteia o espaço, não dando oportunidade às crianças de se decidir o que fazer e como fazer (Bento G. , 2015). Para além disto, Neto & Lopes (2018, p. 12) alertam para:

“sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias”.

2.1 Espaços exteriores em contextos educativos

Hoje em dia, o ritmo de vida acelerado, os hábitos familiares e a atual oferta educativa, têm vindo a mostrar que as crianças portuguesas passam grande parte do dia em locais fechados. Atualmente, apesar de existirem mais crianças a frequentar contextos educativos formais, a maior parte deles estruturam as rotinas diárias para salas pequenas e fechadas, longe de oportunidades e estímulos oferecidos pela natureza, sendo ignoradas potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento e bem-estar das crianças (Bento & Portugal, 2016; Bilton, Bento & Dias, 2017). Assim, proporcionar momentos na natureza com as crianças é, muitas vezes, substituído por atividades estruturadas que carregam consigo implicações no desenvolvimento dos mais novos (Duque, et al., 2015).

Como reiterado anteriormente, a educação de infância em Portugal centra-se muito naquilo que ocorre dentro da sala, onde o tempo passado em contexto exterior desempenha um papel de esticar as pernas e gastar energia (Bilton, Bento & Dias,

2017; Bilton & Portugal, 2016). Segundo um estudo de Figueiredo (2015), verifica-se que as crianças usufruem de pouco tempo em *outdoor*, sendo apenas possível utilizá-lo em dias de sol e de temperatura amena. Para além disso, é possível comprovar “baixos níveis de implicação e de atividade física”, durante esse período em *outdoor* (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 17). Em outras investigações acerca do “comportamento motor, lúdico e social, em espaços escolares e urbanos”, observou-se uma maior percentagem, de “comportamentos de proibição e inibição por parte dos adultos (pais e educadores)”, dado que as crianças em situação de brincadeira espontânea podem sujeitar-se a situações de risco ou “comportamentos que julgamos perigosos” (Neto & Lopes, 2018, p. 53). Desde já, é também necessário mencionar a linguagem verbal e não verbal, utilizada pelos pais que podem impedir experiências motoras e sociais, significativas. Assim,

“este *terrorismo do não* de forma verbal e não verbal, vai criando na criança uma pobreza de culturas motora fundamental e, ao mesmo tempo, criando nefastas condições de se instalar uma iliteracia física e motora, prejudicial ao desenvolvimento de estilos de vida saudável nestas idades e ao longo da vida” (ibidem).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola, o conceito de espaço exterior está presente no capítulo do Enquadramento Geral, mais especificamente na Organização do Ambiente Educativo. É frisado de que este é tão importante como o espaço de sala. Tal como afirmam Post & Hohmann (2011, p.161), o espaço exterior “é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira”, quer isto dizer, que o *outdoor* tem potencialidades e particularidades que possibilitam oportunidades mais ricas e diversificadas, sendo este um espaço igualmente merecedor da atenção do adulto na sua prática educativa (ME, 2016, p. 27). Também, Bilton (2010, p.86) refere que, tanto o espaço exterior como o interior, devem juntos, ser considerados um só. Em ambos, as crianças conseguem aprender, a brincar. Assim, o espaço exterior das instituições, “cannot be seen as an add-on; it has to be seen as an integral part of early years provision, so that when one cannot go outside it is seen as a pity, not a bonus” (Tovey, 2007, p. 13). Nesta perspetiva, pretende salientar -se que o espaço exterior é um complemento ao espaço da sala, possibilitando o estabelecimento de conexões para as crianças, sabendo que: “making

connections is fundamental to children's learning". Além disso, o meio natural "offers a rich landscape of sensory experiences that stimulates the whole body", pelo contrário, o indoor é um espaço, onde o ar, a temperatura, o som, o cheiro e a textura são regulados. O alcance sensorial em espaço de sala é muito mais limitado, relativamente ao *outdoor*. Com isto, pretendo salientar que as aprendizagens significativas se dão através do toque, do cheiro, da audição, da visão e das nossas respostas emocionais (ibidem, pp. 13 e 16).

No que respeita ao arejamento das salas, é crucial para que a comunidade educativa se sinta bem e saudável, uma vez que a acumulação de CO₂ e o aumento de temperatura em espaços fechados é prejudicial para as crianças. Nestes espaços, a propagação de germes é muito maior e, portanto, sair todos os dias da sala, por longos períodos de tempo, retomar o equilíbrio do ar (Bilton, 2010). Tendo em conta as condições descritas, foi realizado um estudo onde se concluiu que os contextos investigados continham "reduzidos ou inadequados meios de ventilação nas salas de atividades", constatando a existência de um número considerável de "contaminantes acima dos valores de referência (e.g. dióxido de carbono, fungos, bactérias), que facilitam a transmissão de doenças e contribuem para o agravamento de problemas respiratórios" (Viegas, 2012, como referido em Bento, 2015, p. 129).

O tempo passado em sala, proporciona menos oportunidades de escolha, de exploração, sendo, muitas vezes, as atividades estruturadas e havendo maior controlo das pessoas adultas. De forma a modificar este comportamento, é importante proporcionar às crianças o "acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma" (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 17). Assim, estar em *outdoor*, "perceived as a child's domain where regulation is less, and where children can escape the watchful and controlling eyes of adults" (Stephenson 2002, referido em Tovey, 2007, p. 13). Assim sendo, os momentos passados na natureza, propiciam estímulos inexistentes no interior, de tal forma que criam explorações e atividades criativas, despertando a curiosidade e o impulso para explorar mais e mais, e ainda, aumentam a complexidade e as oportunidades das experiências (Fjørtoft, 2004). Deste modo, entende-se que a utilização do que se encontra na natureza, permite maior ligação com as crianças, do

que os objetos fabricados em plásticos, com fim determinado. Posto isto, sublinha--se que os elementos naturais possibilitam experiências multissensoriais, onde as crianças usufruem deles, tendo em conta as suas características e interesses pessoais (Bilton, Bento & Dias, 2017). Brincar no espaço exterior viabiliza desafios, estímulos, oportunidades e sensações que não existem em sala (Bento, 2015). Tendo em conta as peculiaridades do espaço exterior, este permite distintos modos de interagir, aprender e comunicar, sendo crucial valorizar esta distinção e percecioná-la de forma articulada com as características do espaço interior (Tovey, 2007). Assim, é possível compreender que ao assegurar que a criança tenha oportunidade de brincar no meio natural, “enfrentando aventuras e desafios, sem estar constantemente envolvida em atividades controladas por adultos, é uma preocupação constante para a maioria das sociedades ocidentais”, transporta consigo grandes benefícios (Bento & Dias, 2017, p. 159).

White (2008), menciona que o espaço exterior é a maioria das vezes, o lugar mais escolhido pelas crianças, onde anseiam estar quando é dada opção de escolha. Para além disto, “the outdoors offers a perfect companion to provision indoors, working in harmony and providing a complementary environment that enhances and extends what we are able to give children inside” (ibidem, p. 2). Fjørtoft (2004) completa que as crianças preferem um ambiente de jogo mais desafiador, complexo e emocionante, que ofereça diversas opções de escolha, oportunidades para brincar e a possibilidade de construir e reorganizar as brincadeiras. Todas estas características, acima referidas, estão disponíveis no ambiente exterior. Para além disto, o meio natural torna-se um ambiente mágico e complexo, proporcionando momentos de tranquilidade e criatividade (Fjørtoft 2004). Este espaço é “privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (ME, 2016, p. 27). Tovey (2007) acrescenta que o espaço exterior é um lugar único, diferente do interior, com maior liberdade, com diversas oportunidades de explorar e experimentar, sem restrições. Neste contexto, as crianças têm mais possibilidades de tentar, sem se preocuparem com as consequências. Assim, a disposição para tentar algo, é importante para a criança.

A espontaneidade e a autonomia que o meio natural propicia às crianças, possibilitam o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, motoras e emocionais, importantes para a vida futura, como é o caso da tomada de decisão e a cooperação entre pares (Bento, 2015). Alden & Pyle (2019, p.4) alega que “the intuitive simplicity of outdoor play conceals underlying complexities that greatly influence the type and quality of outdoor play opportunities that can be provided for children”.

Assim, o brincar encarrega-se de proporcionar desafios para que as crianças aprendam a lidar com eles, desenvolvendo “capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado” (Pelligrini & Smith, 1998, referido em Bento & Portugal, 2016, p.87), além de revelar ser “um meio de aprendizagem por excelência”, uma vez que “as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento (Bento G. , 2015, p. 130). A partir do brincar na natureza, as crianças experienciam o currículo da forma que lhes faz mais sentido, tornando a aprendizagem mais significativa (Tovey, 2007). Moss (2012) acrescenta que o aumento do contacto com a natureza melhora a forma como as crianças aprendem, formal e informalmente. Estas aprendizagens, como lhes dão experiência direta em determinado assunto, torna-as mais interessantes e de fácil compreensão.

Também, no espaço exterior, é possível ser mais ativo fisicamente do que dentro da sala, tornando as crianças mais saudáveis. Desta forma, as crianças aprendem mais através dos movimentos, sendo estes, os principais veículos para a aprendizagem. Em *outdoor*, as crianças conseguem ser elas mesmas: ativas, barulhentas e vivazes. Ao brincar no *outdoor*, as crianças resolvem problemas, enfrentam riscos e movimentam todo o corpo, bem como os sentidos (White, 2008; Bilton 2010; Bilton, Bento & Dias, 2017).

2.2 Desenvolvimento físico e motor

A natureza já foi um local de brincadeira e atividade física, no entanto a sociedade moderna tem vindo a desvalorizá-la, uma vez que a preocupação está direcionada para desenvolver as competências cognitivas das crianças, ignorando a

necessidade de manter o corpo ativo, “no sentido de alcançarem aprendizagens sólidas, baseadas na experimentação, repetição e erro” (Neto, 2005, como refere Bento, 2015, pp. 129-130). A drástica diminuição do movimento das crianças conduz ao aumento de hábitos sedentários, assim como hábitos alimentares, e ainda ao aumento do analfabetismo motor, para além de todas as repercussões na saúde (Neto & Lopes, 2018; Bento, 2015).

Os momentos proporcionados pela natureza, alteram a forma como as crianças brincam, desenvolvem e se movem nos seus corpos. Neste último, vários estudos têm mostrado que áreas verdes com árvores, arbustos e terrenos irregulares, aumentam os níveis de atividade física em crianças de 4 a 6 anos de idade. Esses níveis, podem reduzir a incidência de problemas de saúde e uma rápida recuperação (Erickson & Ernst, 2011; Dowdell, Gray, & Malone, 2011).

Por conseguinte, é importante salientar que os hábitos de sedentarismo e a inatividade física contribuem para diversos problemas de saúde nas crianças. De facto, no decorrer das últimas décadas, doenças como: a asma, obesidade infantil, hiperatividade e o défice de atenção têm aumentado e, consequentemente, podem evoluir para “complicações pulmonares, cardiovasculares e problemas de saúde mental na idade adulta” (Coelho, et al., 2015, p. 111). Tovey (2007) acrescenta que as crianças acima do peso têm maior probabilidade de se tornarem pessoas adultas com elevado peso. A obesidade está relacionada com problemas crónicos de saúde, como é o caso da diabetes (tipo 2) e de doenças cardiovasculares. Pode ainda afetar fatores psicológicos e sociais, como baixa autoestima, falta de confiança e discriminação social (Tovey, 2007; Figueiredo, 2010).

É, de facto, crucial que as crianças aprendam a movimentar o corpo livremente e sem restrições, sabendo que ao acionar o corpo desenvolvem a nível cognitivo, motor, emocional e social (Yıldırım & Akamca, 2017). Além disso, adquirem uma maior noção do corpo, tendo em conta ao meio em que se inserem e desenvolvem mapas mentais, cruciais para o raciocínio espacial (Bento & Portugal, 2016). A manipulação de objetos ou/e elementos naturais, irá permitir o desenvolvimento da

motricidade fina e da coordenação olho-mão, que futuramente terão efeito na aprendizagem da leitura e da escrita (Bento & Portugal, 2016; Bento, 2015).

Como se referiu, as frequentes idas ao exterior e as consequentes experiências positivas, favorecem o desenvolvimento das capacidades motoras, da agilidade e da atividade física (Bento & Portugal, 2016; Duque, et al., 2015; Dowdell, Gray, & Malone). Durante as aprendizagens, é importante a ativação dos sentidos e do corpo, dado que a criança ao interagir diretamente com as experiências, torna-as mais significativas e sustentadas (Bilton, Bento & Dias, 2017). Os estímulos e os recursos presentes ‘lá fora’, concedem inúmeras possibilidades de “jogo que dificilmente podem ser replicadas no interior”. Com esta afirmação, pretende-se salientar a versatilidade do espaço exterior, sendo este um espaço em aberto e em constante mudança. Nele, é possível:

“experimentar liberdade, movimentos bruscos e barulhentos e contato enquanto brincam do lado de fora, as crianças se beneficiam de serem expostas à luz solar, a elementos naturais e ao ar livre, o que contribui para o desenvolvimento dos ossos, sistema imunológico mais forte e atividade física” (ibidem, p. 157).

Brincar na natureza faz das crianças seres saudáveis, com diversas possibilidades imaginativas num só espaço, oportunidade de atividade física, mas para isso há que ter disponibilidade para oferecer esses benefícios aos mais novos (Erickson & Ernst, 2011). De facto, estar em contacto com o meio natural, melhora a “awareness, reasoning, observation skills, creativity, concentration and imagination” (Dowdell, Gray, & Malone, 2011, p. 24).

Posto isto, conclui-se que o desenvolvimento cognitivo está estritamente relacionado com o desenvolvimento motor, uma vez que a compreensão do meio e do mundo se faz através de explorações e interações das crianças. Bento (2015) refere que “através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais” (p. 130). Além disso, ao brincar no exterior, a criança vai adquirindo “uma consciência do corpo, em relação ao espaço” (ibidem).

2.3 Benefícios do *outdoor*

“So children who learn outdoors know more, understand more, feel better, behave better, work more cooperatively and are physically healthier” (Moss, 2012, p. 9).

Tal como alude Bilton (2010), o espaço exterior é um ambiente repleto de aprendizagens, que atende todas as necessidades das crianças, tais como: cognitivas, emocionais, linguísticas, físicas e sociais. Para isso, importa que as crianças possam contactar diariamente com a natureza, pois é um espaço onde a criança se sente capaz e acomodada, tendo liberdade, espaço, ar fresco, sol e tempo para aprender. Assim, ao promover boas experiências nesse espaço, as crianças vão interiorizando-o como parte integrante da sua vida.

No documento *Early Years Vision and Values for Outdoor Play* (2004) referido em White (2008, p.1) referem-se as seguintes perspetivas relativamente ao contacto com o exterior:

- “All children have the right to experience and enjoy the essential and special nature of being outdoors.
- Young children thrive and their minds and bodies develop best when they have free access to stimulating outdoor environments for learning through play and real experiences.
- Knowledgeable and enthusiastic adults are crucial to unlocking the potential of outdoor”.

Gurholt & Sanderud (2016) acrescentam que abrir portas ao exterior, na vida da comunidade, oferece inúmeras possibilidades de exploração, pertinentes a cada característica individual da criança. Essas oportunidades, possibilitam desenvolvimento de inúmeras configurações mais complexas e criativas de brincar, verificando o desenvolvimento da cooperação entre pares, o respeito pelas regras, gestão de stress, resiliência e autorregulação (Coelho, et al., 2015; Alden & Pyle; Duque, 2015). Bento & Portugal (2016, p. 92), afirmam que o contacto com diferentes situações e objetos facilitam o desenvolvimento do pensamento

divergente e da linguagem, uma vez que existe a “necessidade de passar para palavras aquilo que se vê e sente”.

Como menciona Post & Hohmman (2011) o meio natural é cheio de sons, cheiros, texturas e oportunidades de ação e movimento. Para além disto, o espaço exterior amplia o conjunto de experiências sensório motoras das crianças. Assim, o contacto frequente com o espaço exterior e a diversidade da natureza, melhora a forma como as crianças aprendem. Isto é, aprender no meio natural, de forma direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais envolvente e interessante. A partir do contacto com a natureza, as crianças desenvolvem a autodisciplina, a concentração, o raciocínio, a capacidade de observação, as competências sociais (de escrita, de leitura, de ciências naturais e de matemática). Ao estar em contacto com a natureza, “as crianças aprendem de maneira diferente, experimentando melhorias em diferentes domínios, como o cognitivo, o social e o afetivo” (Coelho, et al., 2015, p. 113).

‘Lá fora’, oferece inúmeras oportunidades, passo a citar algumas delas:

- “um ambiente que pode ser usado, mudado e transformado;
- uma experiência multissensorial;
- âmbito de combinar materiais de formas desafiantes e problemáticas;
- oportunidade de criar ligações nas suas aprendizagens;
- oportunidades para aprender em todas as áreas do currículo. Algumas aprendizagens apenas podem acontecer lá fora” (Tovey, 2007, pp. 37-38).

De facto, poder observar de perto as plantas, os animais, as rochas, entre outros, permitem que as crianças desejem cuidar e proteger, tornando-se indivíduos mais conhecedores e responsáveis do meio natural (Honing, 2017). Esses momentos de exploração em *outdoor*, viabilizam a aquisição de “informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 48). Ainda assim, Bento, Portugal, Dias & Oliveira (2019) referem que:

“para assegurar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à comunidade e à natureza, importa alimentar uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante. O desafio da educação não é apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a vários campos. É indispensável abordar e sensibilizar para aprendizagens cultural e socialmente valiosas, como a literacia e a numeracia, conhecimento do mundo social, físico, natural e tecnológico” (p.13).

O meio natural tem o seu lado misterioso e imprevisível e durante esse processo de brincadeira, as crianças são desafiadas, descobrem problemas e vão em busca das soluções/estratégias, progredindo nas suas capacidades de atenção e memória, na imaginação, na linguagem, na criatividade e na personalidade, desenvolvendo hábitos sustentáveis e saudáveis que contribuirão para uma responsabilidade social e preservação ambiental futuramente (Duque, 2015; Bento & Portugal, 2016). Enquanto investigam o espaço, as crianças expandem as suas habilidades e ampliam as experiências, encontrando desafios inesperados, que lhes permitem construir novos conhecimentos (Gurholt & Sanderud, 2016).

Brincar ao ar livre, permite diversas interações sociais que são importantes componentes da inteligência emocional. Isto é, ao relacionarem-se entre pares, as crianças aumentam as oportunidades de “negotiating, sharing, problem solving, and working together” (Drew, 2007, referido em Erickson & Ernst, 2011, p. 98). Assim, a natureza “works as a facilitator for important childhood social interactions” (Erickson & Ernst, 2011, p. 98).

As frequentes idas ao exterior e os momentos criados ‘lá fora’, aumentam a capacidade de concentração das crianças. Além disto, permitem desenvolver capacidades de pesquisa científica, como é o caso de medir, observar e criar hipóteses (Yildirim & Akamca , 2017).

Em *outdoor*, as crianças estão em permanente contacto com a natureza e consequentemente emergem diversos momentos para o desenvolvimento da educação física, resolução de problemas, cooperação e criatividade (Bilton, Bento & Dias, 2017).

2.4 Papel do/a adulto/a

De facto, a atitude do/a adulto/a com as crianças e o respetivo espaço exterior, influencia a implicação e o bem-estar da criança no espaço exterior, uma vez que ao manifestar apoio e entusiasmo, sobrepõe-se a todas as particularidades físicas do espaço (Stephenson, 2003, referido em Bento & Portugal, 2016).

Atualmente, as crianças “não podem ficar encurraladas no seu corpo inativo dentro de casa ou na escola” (Neto & Lopes, 2018, p. 77). Precisam de ser desafiadas, de modo a experienciar a natureza, com risco adequado ao seu desenvolvimento. Para isso, o/a adulto/a deve propiciar oportunidades para a criança “expressar e desfrutar as incertezas dos espaços exteriores, quer construídos ou naturais” (ibidem). Assim, quanto mais tempo e mais vezes as crianças passarem no espaço exterior, melhor será o aproveitamento que poderão fazer dele. Deste modo, o/a adulto/a terá um papel fundamental no apoio e estímulo das experiências das crianças, garantindo-lhes oportunidades diretas no espaço exterior (Bilton, Bento & Dias, 2017; Garrick, 2009).

Desde cedo, os profissionais de educação necessitam de providenciar uma atitude curiosa e exploradora, a partir da valorização das oportunidades de descoberta que possam surgir no processo de aprendizagem (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Para o/a adulto/a, o *outdoor* terá de ser visto como um espaço de aprendizagem, tal como é a sala. Posto isto, existe a necessidade de uma observação atenta, bem como uma reflexão crítica do espaço, ponderando as suas potencialidades e a sua organização, podendo enriquecê-lo através da inserção de objetos ou equipamentos, que enriqueçam e complexifiquem a ação, e ainda, que desenvolvam a imaginação e a criatividade, mas também “que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Bento & Portugal, 2016, p. 92). Neste sentido, o/a educador/a necessita de tomar uma atitude de reconhecimento, respeito e compreensão dos gostos e capacidades para com a criança, considerando-a ativa e competente (ibidem). Além disso, assume o papel de “gatekeeper” e “playmate”. No que toca ao primeiro conceito, o/a adulto/a tem a possibilidade de escolher se permite ou não o acesso ao espaço exterior, o tipo de oportunidades que disponibiliza e ainda, se apoia o brincar livre. Relativamente ao segundo conceito, o/a adulto/a atua como

companheiro/a das brincadeiras, organizando e facilitando o ambiente de brincadeira com e para a criança (Alden & Pyle, 2019).

Durante as brincadeiras das crianças em espaço exterior, é importante dar espaço à criança para as suas iniciativas e tomadas de decisão, uma vez que se reconhece que os mais novos aprendem através das suas brincadeiras (Chilvers, 2011, referido em Bento & Portugal, 2016). Neto & Lopes (2018, p. 53) afirmam que o/a adulto/a ao limitar brincadeiras, por motivos de medo ou acidente “expressa uma falta de confiança [nas crianças] (...) e propaga uma cultura de insegurança que se vai instalando na vida” delas. De acordo com Bento & Portugal (2016, p. 87), a excessiva organização e estimulação vai conduzir “à redução dos níveis de autonomia e a um decréscimo de oportunidades para as crianças tomarem decisões, descobrirem e aprenderem de forma significativa através da experimentação, por ensaio e erro”.

A autonomia da criança é um apoio fulcral para o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas e a gestão de riscos e desafios. À vista disso, o/a educador/ deve adotar uma atitude flexível e ainda, uma vigilância que não perturbe os desafios que surgem, permitindo às crianças lidar com o erro e com os riscos (Bento & Portugal, 2016). É necessário que as pessoas adultas proporcionem e acompanhem as aprendizagens das crianças, “gerindo a necessidade de garantir a segurança da criança com a oferta de espaço e liberdade para que esta explore o meio que a rodeia” (Waller, 2011, referido em Bento, 2015, p.132). Assim sendo, criar momentos de autonomia nas explorações em *outdoor*, incita “momentos de fascínio e de proximidade com a natureza”, provocando “sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 29).

Além disso, o modo de agir do/a adulto/a deve ser ponderado, isto é: tendo em conta os gostos e interesses das crianças, devendo refletir profundamente sobre os “ganhos de desenvolvimento que podem advir, tanto do fracasso, como do sucesso na resolução do desafio” (Christensen & Mikkelsen, 2008; Smith, 1998, referido em Bento & Portugal, 2016, p. 93).

Na vida adulta, o ser humano suprime a importância das descobertas que realiza e, aos poucos desvaloriza os pequenos momentos “dignos de admiração”, como é o

caso da “contemplação de uma flor ou o encontro com uma formiga”. O contacto frequente com a natureza fornece às crianças, oportunidades de exploração, descobertas que poderão enriquecer o seu brincar (Tovey, 2007, referido em Bilton, Bento & Dias, 2017, p.28). Para Coelho et al. (2015, p. 115), ao/à educador/a incube a função de:

“mediar e incentivar estas práticas educativas, que apoiam e estimulam as crianças nas suas descobertas, que encaram o brincar como oportunidade de exploração e que o tempo, o espaço e o apoio são fatores presentes e indispensáveis para que as crianças possam aprofundar as suas aprendizagens brincando”.

Assim, atribui-se ao/à adulto/a um papel relevante de apoio e complexificação das brincadeiras, bem como conferir à criança a segurança necessária e ao mesmo tempo uma intervenção doseada e equilibrada, uma vez que facilmente o seu auxílio pode retirar a confiança à criança. Salienta-se ainda, a importância das crianças poderem estar sozinhas, longe do olhar das pessoas adultas, a fim de poderem desenvolver capacidades sem recorrer à ajuda destas (Bilton, Bento, & Dias, 2017)

2.5 Contextos Naturais e educação ambiental

O contacto direto e regular das crianças com a natureza é a melhor estratégia para as sensibilizar para os problemas ambientais. Ao compreenderem o funcionamento da natureza, estarão aptas para no futuro a poderem preservar. Deste modo, salienta-se a importância dos momentos positivos em *outdoor* para modificar comportamentos futuros. Honing (2017), menciona que estas experiências positivas e de pura felicidade, são suficientes para garantir que as crianças continuem a cuidar da Terra, no futuro. Contudo, apesar dos resultados estudados mostrarem essa importância, as oportunidades de acesso ao meio ambiente têm vindo a decrescer.

O afastamento da natureza, provoca consequências futuras a nível da conexão do indivíduo com os elementos naturais. Segundo a teoria da biofilia de Wilson (1984), o ser humano tem o desejo intrínseco de interagir com a natureza e, com essas interações, estabelece-se um impacto positivo para o futuro. Para Dowdell, Gray & Malone (2011, p. 24) “being alienated from nature could affect human development and what it means to be “human”.

Strechet- Ribeiro & Almeida (2011) mencionam que menos tempo em contacto com o meio natural, “conduz a uma menor exigência das pessoas no reconhecimento da degradação ambiental e à sua aceitação, fruto de um esquecimento de que a realidade que vivem poderia ser diferente” (p. 215). Contudo, ao contactar precocemente, permite que a criança crie laços positivos com o exterior, fortalecendo um sentimento de pertença com o espaço, compreendendo o papel dos seres vivos, assumindo um papel de preservação e cuidado com o mundo (Bilton, Bento & Dias, 2017; Bento, 2015). Assim, os mais novos ampliam o gosto pela natureza, progredindo no seu desenvolvimento ecológico e sustentável (Dopko, Zelenski, & Capaldi, 2019).

Tendo em conta a situação atual do planeta Terra, necessitamos de crianças assíduas a idas ao espaço exterior, uma vez que é nele que as crianças ganham experiências positivas, desenvolvendo um espírito de preocupação e preservação pela natureza (Coelho, et al., 2015). Para além do desenvolvimento deste carácter, as crianças começam a manifestar, desde cedo, interesse e compreensão pela ciência. As primeiras descobertas no meio natural, tornam-se as bases para o posterior entendimento das ciências naturais, formando um indivíduo pensante sobre melhores decisões ambientais no futuro (Staempfli, 2008, referido em Erickson & Ernst, 2011). Duque, et al. (2015) confirma também, que brincar na natureza possibilita a compreensão das ciências naturais, promovendo aprendizagens acerca da biodiversidade, tomadas de decisões ambientais. Estar em contacto com a natureza, suscita competências de curiosidade, observação, atenção e ainda, possibilita a vontade de querer saber mais. Além disso, a exploração no meio natural, permite uma ampliação dos conhecimentos a respeito do “mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da crianças tenham por base a sua experiência” (Thomas & Harding, 2011; Bilton, 2010, referido em Bento & Portugal, 2016, p. 91).

De acordo com a UNESCO (2008) a educação é o melhor meio para garantir a preservação da natureza, uma vez que, através da implementação de processos de educação para a sustentabilidade, em valências como creche e jardim de infância, tornará crianças ‘entendedoras’ de tudo o que lhes rodeia, preocupando-se com o futuro da Terra (UNESCO, 2008, referido em Coelho, et al., 2015). Desta forma, a melhor maneira de cultivar um sentimento de admiração pelo mundo natural, é

envolver as crianças em brincadeiras espontâneas e descobertas na natureza. Esta importância de conectarem-se com a natureza, amplia-se através da maneira como as crianças pensam sobre ela e se afeiçoam a ela, apercebendo-se da necessidade de a proteger, uma vez que apenas protegemos aquilo que amamos e para isso necessitamos de conhecer o seu todo (Dopko, Zelenski, & Capaldi, 2019).

Assim, para garantir que as crianças “cresçam para a natureza, criando laços com ela, é necessário promover atividades livres na natureza, com outras crianças, com profissionais de educação e com as famílias”. Além disto, é crucial proporcionar momentos de aprendizagem na natureza, permitindo que esta seja a fonte de investigação. Esses momentos na natureza, permitirão, não apenas o desenvolvimento da compreensão do mundo e das espécies existentes, mas também reconhecer que as “crianças precisam de realizar atividades que promovam o desenvolvimento da empatia com o mundo natural e facilitem a aquisição do conhecimento da ciência natural de forma integrada” (Nature Action Collaborative for Children, 2008, referido em Coelho, et al., 2015, p. 113).

2.6 Saúde e bem-estar

Cada vez mais, a natureza e o brincar têm um impacto considerável na saúde e no bem-estar das crianças. Estar em contexto natural, oferece a calma que a criança necessita contra o stress (Dowdell, Gray, & Malone, 2011; Erickson & Ernst, 2011). Assim, permitir que brinquem em liberdade, melhora aspetos do bem-estar emocional, como a ansiedade, a depressão, a agressão e problemas de sono (Erickson & Ernst, 2011; Alden & Pyle, 2019; Duque et al., 2015). Estes problemas de saúde mental e física, são das implicações mais óbvias na ausência da natureza, na rotina da sociedade no que toca à saúde mental.

Moss (2012) refere que há um grande declínio na capacidade de resiliência e em avaliar riscos. Com isto, pretende-se salientar que a atividade física na natureza, propicia o “redução dos níveis de stress, o aumento da qualidade do sono, do sentido de humor e da sensação de bem-estar” (p.6). Com esta última expressão, pretende-se evidenciar a importância que a natureza possui para o desenvolvimento emocional do indivíduo. Assim, entende-se os benefícios a nível da saúde e do bem-estar que a

natureza proporciona, a curto e a longo prazo (Figueiredo, 2015, referida em Duque et al., 2015). Nesta conjuntura, é de facto crucial expandir “a conscientização geral sobre o direito das crianças de brincar ao ar livre, bem como seu potencial de apoiar o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Bento & Dias, 2017, p. 158).

2.6 Risco

Lá fora é:

“an environment that could be described as ‘open’; open in the sense of accepting and less controlled, of incorporating change and unpredictability, but open also in the sense of lacking the security of enclosure and surrounding walls. They combined to form an environment that could be experienced both as dynamic and open-ended, and yet simultaneously as unpredictable and even threatening” (Stephenson, 2002, p.37, como refere Bilton, 2010, p. 16).

De facto, a natureza é cheia de complexidade. Está em constante mudança e é diferente todos os dias e todos os anos, oferecendo oportunidades para experienciar riscos. Estar em lá fora permite às crianças o confronto com experiências menos agradáveis, como é o caso do contacto com o risco e com o medo (Alden & Pyle, 2019).

O contacto com o risco é essencial para responder às necessidades de curiosidade, interesse e desenvolvimento das crianças. Para Bilton, Bento & Dias (2017), o risco aparece em “situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido” (p. 66) assim é possível que o risco não tenha consequências negativas. Alden & Pyle (2019) referem Little, 2006; Sandseter, 2010; Stephenson, 2003, afirmando:

“children’s risk-taking has been conceptualized in a variety of ways: (...) balancing scary-funny feelings and discomfort; trying new things and challenging oneself; testing limits in developmentally and individually appropriate ways; and, learning from failure. Risk, therefore, is inherent to children’s self-direction in outdoor play” (p. 3)

Muitas vezes, o risco é confundido com perigo, contudo perigo refere-se a “situações cuja probabilidade de dano é elevada e que pode conduzir a ferimentos graves ou a morte. Assim, risco e perigo são diferentes e daí a importância do papel da

pessoa adulta como observadora atenta, que antes de propor, avalia esse risco (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 18).

O contacto com o risco é importante precisamente para alimentar a curiosidade e desenvolvimento, bem como o conhecimento do seu próprio corpo e das suas competências. Enfrentar o risco, oportuniza o “confronto e a gestão do medo”, permitindo aos mais novos, o “desenvolvimento de competências de resolução de problemas e atitudes de perseverança face aos desafios” (Bento & Portugal, 2016, p. 91). Na natureza, as crianças ultrapassam obstáculos, testam limites e vivem de “experiências de risco”, promovendo a autonomia e a confiança, ao encarar estes desafios (ibidem).

Se a criança não puder usar o seu corpo, não o poderá conhecer verdadeiramente, assim como as suas capacidades e/ou limitações. Ao contactar com o risco também saberá diferenciá-lo de perigo. Além disso, esta sensação de risco permite percecionar o cuidado que a criança tem de ter consigo mesma (Bilton, Bento & Dias, 2017; Vale, 2013).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento da investigação

Neste subcapítulo apresento a caracterização do contexto onde foi desenvolvida a investigação/intervenção, especificando o seu espaço exterior, a população envolvida, as questões de investigação e os objetivos.

Na instituição onde foi desenvolvida esta investigação/intervenção, embora existissem condições para um maior contacto com a natureza, tanto dentro e em seu redor, as crianças eram condicionadas no espaço a percorrer. Durante o estágio, observaram-se inúmeras idas ao exterior, todavia, para que tal acontecesse, havia uma série de restrições, a saber: apenas sair para o exterior quando existissem “temperaturas favoráveis”, de modo a evitar a “sujidade” e as quedas. Além destas condições, as crianças eram impedidas, por quem as acompanhava, de manusear elementos naturais, como paus e pedras, por serem considerados “potenciais objetos de risco”. Assim, a presente proposta de investigação/intervenção surgiu da necessidade de identificar e analisar as barreiras colocadas pela comunidade educativa, de forma a possibilitar o planeamento e implementação de estratégias que permitissem o estabelecimento de condições para que as crianças pudessem ter momentos de envolvimento com a natureza¹.

1.1 Caracterização do Contexto

A investigação/intervenção desenvolveu-se em contexto de Educação Pré-Escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Coimbra, cujo edifício construído em 1940, possui um espaço interior privado e um espaço exterior público. O espaço interior é constituído por três salas, um refeitório com a respetiva copa, um WC para crianças e outro para adultos/as, um gabinete de reuniões, um sótão e por último, um *hall* com os vestiários das crianças. Todos os espaços comuns da instituição têm acesso ao exterior, no entanto, as crianças não podiam circular livremente entre os dois espaços.

¹ Relatos reais presentes no Apêndice III.

1.1.1 Espaço Exterior

No que respeita ao espaço exterior, todo o terreno é plano, constituído por um coreto (fig. 183) nas traseiras (reservado às crianças do Jardim de Infância), que foi alvo de alterações em 2019. Aí foram colocadas: uma caixa de areia (fig. 185); uma horta feita com pneus (fig. 184) e caixas de fruta; uma mesa de experimentação com diversos materiais (rolhas, pedras, conchas e água); uma cozinha de lama (fig. 187); uma zona com pneus; uma zona com troncos de árvore cortados (fig. 186); uma casa de madeira para arrumações dos materiais móveis disponíveis para o espaço exterior (triciclos, bolas, baldes, pás e arcos). Todo o espaço envolvente é frequentado por pessoas não pertencentes ao Jardim de Infância. Nele se inclui: o parque infantil pavimentado, composto por estruturas fixas de madeira e plástico (fig. 177-179), tais como: escorregas, sobe-desce, estruturas de casas e pontes em corda e madeira; uma zona verde plana (fig. 180-182), com algumas árvores e arbustos, um espaço plano de gravilha e terra batida e ainda, um espaço em cimento. Neste espaço, não existem materiais móveis, a não ser que as crianças os transportem da sala para o exterior ou quando autorizadas por uma pessoa adulta.

1.2 Participantes

A instituição era frequentada por 69 crianças, estando 23 em cada sala, em grupos dos 3 aos 5 anos.

O grupo participante era constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 3-5 anos, 16 meninas e 7 meninos (Tabela 2). As crianças nasceram entre 2013 e 2015, doze delas tinham 5 anos. Com 4 anos de idade havia quatro crianças. De destacar que sete crianças, com 3 anos, tinham entrado, pela primeira vez, no Jardim de Infância (Tabela 1). De salientar que apenas a 21 crianças, foi permitido a colaboração no projeto.

Tabela 1 - Divisão de n.º de crianças por sexos

SEXO FEMININO	16
SEXO MASCULINO	7
TOTAL DE CRIANÇAS	23

Tabela 2- n.º de crianças por idades

IDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS
3 ANOS	7
4 ANOS	4
5 ANOS	12
TOTAL DE CRIANÇAS	23

1.3 Questões e objetivos da investigação/intervenção

A Investigação/intervenção teve como ponto de partida as seguintes questões:

- Será que uma intervenção em contexto de estágio numa sala dos 3 aos 5 anos, planeada pela estagiária com as crianças, poderá proporcionar-lhes um maior contacto com a natureza?
- Quais os efeitos dessa intervenção nas crianças, nas famílias, na educadora cooperante e na estagiária?

Ao encontrar o caminho a percorrer surgiu o projeto “Lá Fora”, tendo sido formulados os seguintes objetivos:

- Identificar possíveis barreiras que limitam a conexão das crianças com a natureza;
- Proporcionar um maior contacto das crianças com a natureza e com o espaço exterior;

- Fomentar o desenvolvimento de valores e conhecimentos, partindo dos interesses evidenciados pelas crianças.

- Conceber e desenvolver uma intervenção, avaliando os seus efeitos.

2. Abordagem Metodológica

2.1 Pedagogia de Projeto

A investigação/intervenção realizada com o grupo de crianças, privilegiou a Pedagogia de Projeto como linha orientadora de todo o processo.

Para Martins, Duque, Pinto & Vale (2017, p. 24) considerar a criança como um ser ativo e curioso, com “direitos de liberdade de escolha e autonomia”, capaz de construir novos conhecimentos, constitui, de facto um dever de quem educa. Durante o decorrer de novas descobertas, para além da liberdade, os interesses individuais de cada criança são considerados oportunidades de ação significativas. Com base nos interesses das crianças, o/a adulto/a “poderá facilitar a otimização do processo de desenvolvimento da criança, otimizando a possibilidade desta alcançar novos conhecimentos significativos e, portanto, duradouros”. Dar oportunidade a que a criança decida a direção que quer tomar, exige que o/a educador/a escute e observe atentamente (de forma reflexiva), os interesses das crianças, precavendo e alterando, de forma a responder às necessidades de cada uma. De facto, este tipo de abordagem entre educador/a - criança é “(...) um processo de construção mútua, um processo de aprendizagem partilhada, que supõe a promoção de um ambiente de diálogo constante entre as crianças, entre as crianças e o adulto e entre os próprios adultos” (ibidem).

Esta pedagogia, requer uma visão da criança como um ser capaz, competente, investigador, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Implica que o/a adulto/a, compreenda que a criança é capaz de decidir o seu processo de aprendizagem, de forma autónoma. Através da pedagogia de projeto, a criança ativa os saberes e as competências, tais como a sensibilidade emocional, estética e moral, dando sentido às suas experiências. Para isso, o/a adulto/a incentiva a colocação de questões, a resolução de problemas e aumenta a consciência de fenómenos

significativos à sua volta, permitindo aprendizagens significativas às crianças (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011).

Nos dias de hoje para uma educação de infância de qualidade, os programas curriculares incrementam o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e emocional de todas as crianças. Tal como afirmam Bertram & Pascal (2009) referidos em Martins, Duque, Pinto, Coelho, & Vale (2017, p. 23) os programas de qualidade, desenvolvidos na educação de infância, “têm impacto duradouro na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social”. No entanto, para que a qualidade seja desempenhada, os/as adultos/as, presentes nas instituições, devem considerar as crianças como “seres competentes, capazes de decidir sobre aspetos do seu dia-a-dia”. Para esse fim, é crucial selecionar “metodologias ativas, que colocam as crianças no centro do seu processo de desenvolvimento, ouvindo o que elas têm para dizer e criando oportunidades para que possam participar nas decisões”. Como alude Oliveira-Formosinho (2013) referido em Martins, Duque, Pinto, Coelho, & Vale, (2017), a criança deve ser entendida como “investigadora, ativa no processo de construção do seu conhecimento, capaz de usar todas as suas possibilidades” (p.23). Sabe-se que as crianças questionadoras, autónomas das suas decisões, que dão o seu próprio rumo, relativamente às explorações/investigações, têm maior probabilidade de tornar as “aprendizagens significativas” (Helm e Katz, 2001, como refere Martins, Duque, Pinto, Coelho, & Vale, 2017, p. 23).

A palavra projeto tem origem do latim “*projectu*”, que significa “*lançar para a frente*”. Em português, assume diversos significados tais como: “plano para a realização de um ato”; “esboço”; “desígnio” e “tensão” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998; Porto Editora, 2003).

O trabalho de projeto é uma “abordagem centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” mas, também, é uma pedagogia “assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Katz e Chard, 1989, referidos em Vasconcelos, 2011, p.10)

Para a realização de um projeto, é necessário existir uma situação-problema, um ponto de partida que seja crucial encontrar uma solução, através de um processo de pequena ou longa duração, dependendo da vontade das crianças. A este passo inicial, o ato de querer agir e modificar corresponde ao “porquê” do projeto, isto é, “à sua razão de existir”. Esta etapa do projeto deve surgir da iniciativa das crianças, “tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade”. Estando a criança envolvida no processo do projeto, torna a aprendizagem mais espontânea, alargando os seus interesses e fomentando a sua curiosidade (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, pp. 92, 93 e 102) .

Segundo esta pedagogia, os projetos assentam numa: “aprendizagem centrada em problemas; numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade; numa orientação para os fins sociais de aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema” (Dewey, 1959 como refere Vasconcelos, 2011, pp. 14 e 15).

A pedagogia de projeto permite às crianças resolverem problemas factuais, procurando as respostas às suas questões, uma vez que as aprendizagens ganham significado quando a criança tem um papel central. Este processo de aprendizagem viabiliza a promoção de “competências essenciais numa sociedade de conhecimento: recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade”. Em trabalho de projeto “a criança não é um ‘cientista solitário’, mas um ‘explorador’, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (ibidem, p. 9).

Como se referiu, o envolvimento das crianças é fulcral para o desenvolvimento do projeto. Por conseguinte, este “deverá envolver o pequeno grupo que está interessado”, porém todos os conhecimentos descobertos devem ser partilhados ao restante grupo, para que este possa acompanhar todo “o processo desenvolvido” e “saberes adquiridos”. Isto significa que, nem todas as crianças terão de o desenvolver,

“mas que o processo desenvolvido por cada grupo contribua para uma finalidade comum” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 104).

Segundo Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998, pp. 102 e 105), o/a educador/a “tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear do projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas”. No entanto, deve questionar-se se está “a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto”. Ao criar um ambiente de autonomia, o/a educador/a permite que as crianças “se apropriem do processo” e, intrinsecamente, “aprendam a projetar”. Para isso, as crianças precisam de comunicar entre si, bem como interagir com “outros adultos da instituição (educador, auxiliar de ação educativa) e ou da comunidade – (...) que podem contribuir para alargar os conhecimentos das crianças e diferenciar as trocas e interações que o projeto possibilita.

Assim, o/a educador/a assume o papel de “mediador na procura de novos conhecimentos”, auxiliando no “registo e sistematização do processo” e ainda, um/uma co-construtor/a de “conhecimentos num processo de interação com outros”, acabando por integrar os “seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem” (ibidem, p. 104 e 132).

Para além disto, outra característica na pedagogia de projeto é a sua flexibilidade, “a sua duração pode ser variável, bem como o tempo que lhe é consagrado no quotidiano”, isto é, ao introduzir um projeto, “não significa que em cada dia, todas ou algumas atividades se tenham necessariamente de se relacionar com ele” (ibidem, p. 105).

Para Vasconcelos (2011) o projeto é sujeito a um procedimento dividido em várias fases, sendo a 1.^a fase - formulação do problema; a 2.^a fase - planificação e desenvolvimento do trabalho; a 3.^a fase - execução; a 4.^a fase - resultados e produtos/avaliação e divulgação.

No que respeita à 1.^a fase, é importante escutar as crianças, percecionando todas as perguntas que estas colocam, na possibilidade de surgir uma situação-problema.

Sabendo que as crianças possuem saberes sobre os assuntos das investigações, devem ser proporcionados momentos de conversa, em grande ou pequeno grupo, onde estas elaborem uma teia de ideias, desenhos e/ou esquematizem sobre o que já sabem e o que querem saber mais, com o auxílio do/a educador/a. Nestes momentos de diálogo, o/a adulto/a deve refletir sobre as questões que o grupo de crianças poderá realizar, uma vez que revelam a que níveis necessitam evoluir no saber (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011). Deste modo, Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998, p. 140) mencionam que o/a adulto/a tem um papel fundamental para ajudar a “manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer”.

Encontrados os motivos para ir em busca de soluções, o passo seguinte será a planificação e a execução do trabalho, a fase 2. Nesta etapa, o grupo de crianças traça o caminho que pretende seguir, questionando-se daquilo que vai fazer, por onde vai começar e como vai fazer. Podem ainda, ser divididas tarefas (quem faz o quê), organizam-se os dias e/ou semana”, determinam-se os recursos necessários e, antecipam-se ocorrências. Neste caso, o/a adulto/a serve de andaime, observando a estruturação de grupos, dá conselhos, orienta e regista (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011).

A fase 3 (Execução), inicia-se quando as crianças avançam para a pesquisa através de ações diretas, tendo em conta que *a priori* traçaram o que tencionam saber, através de pesquisas em livros, revistas, enciclopédias, etc. Para complementar a exploração, as crianças poderão utilizar materiais como: folhas de papel lápis, canetas e/ou máquinas fotográfica. Com o papel e a caneta, as crianças podem desenhar e esquematizar, tudo o que for considerado importante. Nesta fase, os grupos de crianças intensificam a informação recolhida, colocando novas perguntas. Posteriormente, voltam a conceber um novo plano, para resolver as questões. Ao longo desta fase, as crianças podem optar por pintar, discutir, dramatizar, recolher dados e informações, medir, escrever, calcular e/ou anotar observações. Nesta fase, o/a educador/a apoia os grupos a fazer o ponto da situação, e ainda auxilia (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2011).

Por último, na quarta fase (avaliação/divulgação) as crianças reúnem-se para avaliar todo o trabalho realizado, optando por avançar para novos projetos ou continuar uma pesquisa mais aprofundada, de forma a compararem o que “aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisando o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entreajuda” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 143). Para além da avaliação, a fase 4 permite a divulgação do projeto, esta é uma “experiência culminante, ocorre: (...) uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Edwards et al., 1999, referido em Vasconcelos, 2011, p. 17). Ao comunicarem as aprendizagens investigadas, as crianças desenvolvem a capacidade de síntese para que seja “apresentável a outros”, socializando os seus “novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 145).

Durante todo o projeto, o/a educador/a está integrado pessoalmente, este é também para si um caminho de “dificuldades, dúvidas e necessidades de novos saberes”, assim o adulto torna-se um “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (ibidem).

Tal como referem Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998), o espaço para a dinamização de um projeto é muito mais do que as “quatro paredes da sala (...). Deve transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extraescolar como espaço educativo”. A escolha do espaço permite “trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e (a) aprendizagem”. Para além disso, este propicia “o bem-estar das crianças”, assim como o “bem-estar dos adultos” (p.147).

Durante o processo de aprendizagem, o/a educador/a tem um papel crucial diário: a observação, a escuta, a intervenção e a reflexão. Neste procedimento deve questionar-se do seguinte: “O que sabemos sobre a criança? Quais as vivências da criança? O que é que a criança já sabe? Em que nível se encontra a criança e o que é necessário para avançar para o próximo nível?” (Martins, Duque, Pinto, Coelho, & Vale, 2017, p. 24).

Nesta pedagogia, o/a adulto/a tem o papel de “facilitar [o] processo”, “criador de possibilidades”, “provocador e ainda, “alguém que também está a investigar” e a aprender (referidos por Vasconcelos, 2011, p. 15). De acordo com Guedes (2011) para além do lado provocador, o/a adulto/a tem um papel de mediador/a, na medida em que “apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras”. O/A adulto/a como provocador, providencia “situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se”. Ao questionar a criança, o/a educador/a deve ser capaz de adequar o grau de dificuldade, de forma a que “a criança vá evoluindo para patamares cada vez mais elevados”, para além disto, as questões devem ser congruentes e fornecedoras de “estímulo intelectual” (p.9).

Ainda segundo o autor, a pedagogia de projeto desenvolve capacidades cruciais para uma “verdadeira cultura científica”, uma vez que providencia as aprendizagens “na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho”. Nesta primeira fase, o/a educador/a regista todas as ideias do grupo de crianças, e, de seguida, em conjunto, organizam o trabalho, distribuem tarefas e planeiam o projeto, questionando-se do seguinte: “O que já sabemos ou pensamos? Quem faz? O que precisamos/ onde vamos saber? Como vamos comunicar? Como vamos mostrar? Quando?” (ibidem, pp. 5,7 e 8)

Na divulgação, espera-se a comunicação e a demonstração de todo o projeto, desde as aprendizagens a todo o trajeto que realizaram. À medida que as crianças comunicam entre si, sobre tudo o que já aprenderam/visualizaram, estão a “assegurar-se de que efetivamente o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (ibidem, p. 8).

O papel do/a educador/a é o de apoiar as crianças a “antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/fazer ou mudar”; coloca questões, de modo a que as crianças “compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens”; promove o espírito cooperativo, com a criação de laços, entre

todos; e, ainda, reforça hábitos de partilha e “criação de circuitos de comunicação” (ibidem).

Através da descoberta, que por sua vez leva à experiência, à observação e à exploração de um certo ambiente, “a criança constrói o conhecimento, modifica situações, reestrutura os seus esquemas de pensamento, interpreta e busca soluções para factos novos desenvolvendo assim competências cognitivas” (ibidem, p. 9).

Durante os projetos, há que sensibilizar as crianças para a importância de: observar detalhes; detetar diferenças e semelhanças; “ter consciência dos sentidos usados e se houve ou não a utilização de instrumentos de apoio (lupas, microscópios, lanternas)”; utilizar de instrumentos de mediação; observar “sistemas (por exemplo, um formigueiro) permitindo fazer evidências”. Além disto, à medida que a criança observa, a sua capacidade de imaginação para explicar o que está a ver, permite elaborar hipóteses, através do seu conhecimento já concebido. Para isso, o/a educador/a deve estabelecer diálogos (frequentes), onde as crianças apresentam as suas “explicações consistentes com as evidências que recolheram” e, ainda concluem que pode existir “mais do que uma explicação plausível para um acontecimento” (ibidem, p. 10).

3. Técnica de recolha de dados

Durante a observação, recolha de dados e análise, recorreu-se à investigação qualitativa. Para Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa designa “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Assim sendo, também os dados recolhidos são denominados de qualitativos, isto é: “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. De uma forma geral, a investigação qualitativa defende a “compreensão de comportamentos a partir da perspetiva do investigador”. A recolha de dados dá-se através do contacto recorrente com os indivíduos do estudo, “nos seus contextos ecológicos naturais” (p.16).

3.1 Observação

No dia a dia, observam-se inúmeras imagens, no entanto, a observação científica refere-se a algo mais concreto e aperfeiçoado. Este tipo de recolha de dados, tem como função “produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores”, de forma sistemática e “passível de controlo”. Durante as observações no contexto, a investigadora foi participante, visto que “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior”. Para além disto, a observação é, também, conhecida pelo “registo dos acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feito imediatamente a seguir à sua ocorrência, permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante” (Léssard-Hébert, referido em Pardal & Lopes, 2011, p. 72).

Segundo Pardal & Lopes (2011) para concretizar a observação, o/a investigador/a pode utilizar diversos meios para a sua pesquisa, como é o caso dos cadernos de notas ou de uma máquina fotográfica.

3.2 Questionário

Para obter informações sobre as crianças, foi elaborado um questionário com intuito de “obter o leque de respostas mais representativo possível que (...) permite cumprir os objetivos do estudo e (...) forneça respostas a questões chave” (Bells, 1997, p. 88).

Deste modo, foi concebido um questionário, disponível no Apêndice V, distribuído a 21 famílias de forma a compreender se a natureza faz parte da rotina da criança e se é realmente importante na vida familiar.

3.3 Entrevista

Para além de observações sistemáticas, optou-se por entrevistar a educadora cooperante, com a finalidade de compreender a sua visão sobre a natureza e as práticas nela realizadas. Amado (2017, p. 207) afirma que a “entrevista é um dos meios mais poderosos para chegar ao entendimento dos seres vivos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, isto é, permite transferir de “(...) uma pessoa

(o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação”, deste modo salienta-se a entrevista, como um bom método de “recolha de informação”.

A entrevista construída para a investigação foi do tipo “semiestruturada” ou “semidiretiva”, isto é, as questões foram previamente preparadas, definindo um guião com uma ordem lógica para o entrevistador (ibidem, p. 208).

Nos dias de hoje, a entrevista pode realizar-se de diversas formas: “cara a cara, pelo telefone ou e mail” (ibidem, p. 207). No caso desta investigação, a educadora cooperante optou por responder à entrevista² através do e-mail, uma vez que se sentia inibida para o fazer presencialmente.

4. Instrumentos de Investigação

4.1 Cadernos de detetive/explorador das crianças

As notas de campo ou os cadernos de detetive/explorador, como denominavam as crianças, surgiram para que estas anotassem todas as suas ideias, perspetivas em relação a algo e as suas observações diárias.

Os materiais elaborados pelos sujeitos em estudo são também utilizados como dados qualitativos. Através destes, o/a investigador/a tem possibilidade de descodificar a forma como os indivíduos que “produziram os materiais pensam acerca do mundo”, explorando a “dinâmica de situações concretas, através da perceção e do relato que delas fazem os seus protagonistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 176; Zabalza, 1994, referido em Amado, 2014, p. 277).

Assim, concluímos que “o recurso a documentos pessoais é frequente em investigações de pendor qualitativo, sendo tido como uma opção valiosa em muitas pesquisas”. Deste modo, os materiais construídos pelo/a investigador/a não são os únicos considerados neste tipo de investigação (Amado, 2014, p. 275).

² Entrevista completa disponível no Apêndice IV.

4.2 Diário de bordo

Relativamente ao diário de bordo, este permite ao investigador/a anotar todas as “ideias, estratégias, reflexões e palpites”, ao longo do tempo. A estas informações denomina-se de notas de campo, ou seja, “uma descrição regular e contínua (...) sobre acontecimentos da sua vida”, relatando aquilo que “o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150 e 177).

4.3 Portefólio do Projeto “Lá fora”

No que respeita aos portefólios, são identificados como “contentores de documentos que fornecem evidência do conhecimento, competências e/ou disposições de alguém” (Bird, 1990, referido em Amado, 2014, p. 286). A partir da leitura do portefólio do projeto “Lá Fora”, presente no apêndice II, é perceptível como surgiu, de que forma se desenvolveu, quem participou, quem fez o quê, qual a intencionalidade educativa, que novos conhecimentos sucederam, como avaliaram e os novos caminhos a percorrer. O portefólio em questão é dividido pelas quatro fases classificadas em Metodologia de Projeto: surgimento da questão problema, planificação e desenvolvimento das propostas educativas, resultados e avaliação/divulgação.

4.5 Fotografias e vídeo

Para além do registo escrito, existe uma outra alternativa: a captura de informações audiovisuais e/ou fotográficas, ou seja, em fotografia ou vídeo, permitindo ao investigador/a “parar o tempo” e tornar os “momentos eternos”, para uma futura análise. Durante a investigação, foram registados diversos momentos através de fotografias. Estas “dão-nos fortes dados descritivos, que são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Para além disso, “as fotografias (...) podem simplificar o recolher da informação factual”. Como afirmado anteriormente, as fotografias captadas “fornecem-nos uma imagem para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 183, 188 e 189).

Além do uso da máquina fotográfica pela investigadora, foi possibilitado às crianças a sua utilização, como material de uso científico. Bogdan e Biklen (1994,

p.190) afirmam que “a outra forma de utilização da câmara como ferramenta de investigação é quando o investigador dá a câmara aos sujeitos pedindo-lhes que tirem fotografias”.

5. Questões éticas do estudo

De modo a salvaguardar a identidade das crianças, elaborou-se um pedido de consentimento às famílias com o objetivo de proteger a identidade das crianças, utilizando as informações apenas para dados científicos, de forma anónima (Apêndice VI). Para além disto, salienta-se o diálogo que a estagiária estabeleceu com as famílias, a fim de apresentar e esclarecer as dúvidas sobre as intenções do projeto “Lá Fora”.

6. Propostas Educativas do Projeto Lá Fora

O projeto “Lá fora”, inspirado no livro “Lá Fora: Guia para Descobrir a Natureza”, da editora Planeta Tangerina, foi dinamizado entre fevereiro e maio de 2018, com vinte e uma crianças que frequentavam um Jardim de Infância, em Coimbra, onde a estagiária desenvolvia a prática educativa.

Proposta 1	Caracol, Formigas e Aves
Proposta 2	No jardim também se brinca: Pista de Obstáculos
Proposta 3	Borboletas e Fruto/Legume
Proposta 4	Plantas
Proposta 5	Exploração nos Limites Invisíveis
Proposta 6	Explorações no Parque Verde

A tabela 3, mostra as propostas educativas do projeto desenvolvido com as crianças.

Tabela 3- Propostas Educativas do Projeto

Foram implementadas seis propostas que pretendiam conectar as crianças com a natureza. Como se referiu, o projeto teve como base a metodologia de Trabalho de Projeto, assentou nos interesses de cada criança e explorou diferentes temas solicitados

pelo grupo. Centrou-se numa questão-problema – “*O que podemos explorar no Jardim?*”, que se conectava com o Projeto Curricular de Grupo “*Uma casa com histórias*”.

Através dos interesses e vontades das crianças, o projeto teve o seu início num momento livre de exploração, no espaço exterior da instituição, tendo sido entregues pela estagiária diversos materiais como: lupas, baldes, pinças, foice e um livro sobre a natureza, que funcionaram como indutores. Após esta sessão, o grupo mencionou o que queria para o projeto, referindo que pretendiam “*mais jogos aqui fora*”; “*observar formigas mais de perto*”; “*fazer experiências*”; “*serem detetives*”; “*plantar ervas como faz o meu avô*”, entre outras. Nos momentos posteriores, os/as adultos/as tiveram em consideração as ideias das crianças, tendo estabelecido com elas o alinhamento das propostas educativas.

Identificados os interesses, as crianças dividiram-se por grupos consoante a sua curiosidade em relação às temáticas e, posteriormente, planificaram as sessões de investigação na natureza. Contudo, antes de iniciarem o projeto foram entregues os cadernos de campo³ (ou caderno de detetive/explorador, como intitulavam as crianças), com intuito de registarem, criativamente, as informações relevantes, das pesquisas individuais, ao longo do projeto. Para além dos cadernos, eram construídos cartazes de divulgação com as descobertas do projeto, para toda a comunidade educativa.

Todo o processo desenvolvido encontra-se descrito, detalhadamente, no Portefólio do Projeto, no Apêndice II.

Durante todo o projeto, pretendia-se que as crianças comunicassem o caminho a seguir, ultrapassando barreiras e desafios, fortalecendo as relações entre elas e conectando-se com a natureza. Importa salientar que a participação ativa no projeto, manifesta nas crianças vontade de aprender mais e as propostas educativas passam a ter significado. Quando terminado o projeto, foi realizado um folheto⁴ destinado à comunidade educativa (funcionários/as, educadores/as e famílias) relatando os factos

³ Todas as ilustrações das crianças estão presentes no Apêndice IX.

⁴ Folheto completo disponível no Apêndice VIII.

mais marcantes de todo o percurso e ainda, as aprendizagens e capacidades desenvolvidas. Além disto, as crianças criaram uma exposição para mostrar às famílias toda a evolução do projeto “*Lá Fora*”. Para a exposição, as crianças manifestaram interesse em produzir um vídeo, mencionando querer “*aparecer na TV*”. Desta forma, foram elaboradas gravações que permitiram retirar as avaliações individuais das 21 crianças sobre o projeto. Além da avaliação do grupo, foram imprescindíveis as apreciações de 7 famílias que, no dia da divulgação, deixaram um comentário nas folhas de opinião.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Apresentação e análise dos dados

1.1 Observações em *Outdoor*

Durante o período de observação, constatou-se que as crianças passavam um tempo considerável no espaço exterior da instituição, contudo, eram afastadas das zonas verdes ou dos elementos da natureza que surgiam nas brincadeiras. Deste modo, verificou-se que a maior parte do grupo brincava no Parque Infantil, onde saliento que o terreno era pavimentado e sem elementos naturais. Dentro desse espaço, como se observa nas figuras 177, 178 e 179, presente no apêndice VII, as brincadeiras mais comuns eram: nas estruturas/equipamentos fixos⁵ (como balancé, escorrega, pontes de corda e as casas); com materiais móveis (como pentes, malas, bonecos/as, carros, bola entre outros); em jogos tradicionais (apanhada, escondida e a macaca) e em jogos simbólicos (super-heróis, piratas, polícias e ladrões, famílias e médicos).

Nos períodos passados em outdoor, as crianças dividiam-se em diversos grupos. Foi possível observar que as crianças tentavam afastar-se dos olhos do/a adulto/a, escondendo-se nos equipamentos fixos. Note-se que neste espaço exterior não existiam esconderijos naturais, para que as crianças pudessem estar sozinhas.

Frequentemente, observou-se que as crianças juntavam às suas brincadeiras elementos naturais, como: pedras, paus, folhas, água do bebedouro, insetos vivos/mortos, arbustos entre outros, apesar de não lhes ser permitido manuseá-los⁶. Nessas alturas, as crianças arranjavam alternativas, refugiavam-se do olhar das pessoas adultas e continuavam as suas explorações com os elementos naturais. Por vezes, desistiam, ficando com receio de o fazer posteriormente. Noutras situações, reparou-se na curiosidade das crianças na zona verde (fig. 180, 181 e 189), onde existiam poucas árvores e relva (plana). Quando lhes era permitido estar nessa zona, o grupo tentava escalar as árvores, observar os seres vivos lá existentes, bem como escavar buracos para encontrar terra, além da relva. A análise destas observações/factos, permitiu constatar a existência notória de uma curiosidade natural, por parte das crianças, no e sobre o ambiente que as envolvia.

⁵ Adaptado de Figueiredo, 2015. p. 127.

⁶ Factos evidenciados no Apêndice III.

Nos dias de chuva não era permitido às crianças saírem da sala, uma vez que não existia roupa apropriada para tal. O mesmo acontecia em dias de rega em que o pavimento se encontrava molhado, não sendo permitido às crianças calçar a relva. Este tipo de situações originava, nas crianças, uma grande dependência do/a adulto/a, estando sempre sujeitas à sua permissão.

Como se afirmou, a utilização de esconderijos no Parque Infantil era uma realidade neste contexto, uma vez que as pessoas adultas que acompanhavam as crianças, estavam sempre presentes e vigiavam-nas de forma controladora, apenas interferindo nas suas brincadeiras em caso de urgência, como por exemplo: quedas, conflitos entre pares, permissão de objetos e ou lugares.

1.2 As brincadeiras favoritas das crianças em *outdoor*

Para além das observações sistemáticas, procurou-se compreender o que as crianças gostavam mais de fazer em contexto exterior e quais os seus interesses para além do que se observa. O registo das informações, dadas pelas crianças, foi em versão vídeo. Na tabela 4 encontram-se as atividades preferidas das 21 crianças. Constatou-se que a maioria delas (N=8) preferem brincar em *Materiais/Equipamentos Fixos*, assim como com *Materiais Móveis*, com um total de N=7 respostas. Para além destas brincadeiras, N=4 crianças mencionam preferir *jogos tradicionais* como jogar às escondidas ou à apanhada.

Destaco N=2 crianças, que já manifestavam gostar de *brincar com elementos naturais* como brincadeira preferida no espaço exterior. Também N=2 crianças, revelaram preferência por saltar, correr, pular, inserindo-se, assim, na categoria *atividade motora*.

Por último, apenas N=1 criança se inseriu na categoria *passear, desenhar e jogo simbólico*.

De facto, a análise destes dados permitiu constatar que a brincadeira preferida do grupo era brincar em parques infantis, tal como se havia observado quando as crianças se encontravam no exterior da instituição. Além do mais, é a categoria com

mais elementos do sexo feminino, cerca de N=4 meninas. Já N=6 meninos, optavam pelas brincadeiras com materiais móveis.

Tabela 4- Brincadeiras Preferidas em *Outdoor*

Brincadeiras no exterior	N.º de crianças	Sexo		Evidências
		F	M	
Passear	1		1	“passear com a minha mãe”
Brincar em Materiais/Equipamentos Fixos ⁷ (baloiço, escorrega)	8	4	4	“Andar de baloiço”; “andar de escorrega”; “brincar no parque”; “andar de baloiço com o pai”
Brincar com Materiais Móveis ⁸ (bicicleta, carrinhos, bonecos, bola)	7	1	6	“brincar com a minha mãe e com o meu pai no jardim com as bicicletas”; “andar de bicicleta no choupal e jogar à bola”; “andar de bicicleta”; “brincar com os pais e com os dinossauros”; “jogar à bola”; “brincar com os carrinhos”; “brincar com brinquedos e máquinas”.
Brincar com elementos da natureza ⁹ (observar animais/insetos)	2		2	“gosto de apanhar formigas com o pai e saltar às árvores”; “procurar formigas com os meus pais”
Jogos tradicional (escondidas, apanhada)	4	1	3	“brincar de pega-pega”; “jogar às escondidas”; “brincar com a minha mãe e com o meu pai ao esconde”
Desenhar	1		1	“gosto de fazer desenhos”
Jogo simbólico (jogar aos polícias)	1		1	“brincar aos polícias”
Atividade Motora ¹⁰ (correr, saltar, etc.)	2		2	“gosto de correr e saltar e rodar”

⁷ Adaptado de Figueiredo, 2015. p. 127

⁸ Ibidem

⁹ Ibidem

¹⁰ Ibidem

1.3 Importância da Natureza para a Educadora Cooperante

Para além da perspectiva das crianças, decidiu-se perceber, através de uma entrevista (Apêndice IV), a perspectiva da educadora cooperante, relativamente à importância que atribui ao contacto do grupo, com a natureza. Desta forma, pretendia-se saber se a Educadora Cooperante criava ou não barreiras entre as crianças e a natureza.

Relativamente à primeira questão: *na sua prática educativa costuma proporcionar o contacto das crianças com a natureza? Porquê?*, a educadora cooperante refere que na sua prática educativa, proporciona momentos de contacto com natureza “sempre que possível”. Além disso, justifica que o contacto com o meio natural e os diferentes elementos são uma mais-valia. Assim, conclui-se que esta privilegia o contacto com o meio natural e tudo o que este propicia para o desenvolvimento das crianças. Porém, através das observações, não foi isso que se constatou, dado que as crianças estavam não só restringidas quanto a circunstâncias temporais, mas também pelo facto das portas da sala que davam fácil acesso ao exterior, permanecerem fechadas.

No que respeita à pergunta: *nas saídas ao exterior que espaços privilegia?*, permite-nos interpretar que a educadora cooperante privilegia o espaço exterior presente na instituição, ao referir que é um espaço rico em experiências. Além deste espaço, acrescenta que realiza saídas, com as crianças, a locais como “o Parque Verde, o Parque da Cidade e o Choupal”. Refere ainda que permite a exploração livre, a realização de jogos e piqueniques. Assim, pode constatar-se que a educadora não só valoriza espaços com grandes áreas verdes, como também tem possibilidade e facilidade de se deslocar até lá com as crianças. Para além disso, ao referir que permite a exploração livre, conclui-se que a educadora possui um conceito de criança como autónoma nas suas descobertas e decisões, quando se encontra em meio natural. Contudo, ainda que reconheça o espaço exterior como um local de descobertas e rico em experiências, ou seja um espaço de aprendizagens, observou-se que não permitia que as crianças brincassem espontaneamente em todo o espaço e com os elementos disponíveis na natureza. De facto, a educadora refere que privilegia o espaço exterior da instituição e observou-se que as crianças vão diversas vezes ao *outdoor*, no entanto

ao analisar esse espaço, constatou-se que este não permite oportunidades desafiantes na natureza, pois não existem relevos acentuados (imagens do exterior da instituição no Apêndice VII) possibilidades de escalar árvores, água disponível, elementos naturais (arbustos, árvores, entre outros). Dadas estas características, surge então a possibilidade de realizar saídas de campo até ao Parque Verde, que possam oferecer experiências reais e consequentemente, aprendizagens significativas. Importa referir que o espaço exterior da instituição é público e por isso, torna-se impossível modificá-lo.

Quanto à questão *num dia de chuva, proporcionaria às crianças uma saída ao exterior? Porquê?*, a educadora cooperante afirma ter proporcionado diversos momentos em dias chuvosos, indicando alguns, tais como: *dançar à chuva, saltitar nas poças e tocar em granizo*. Com esta resposta, permite deduzir que esta não cria barreiras quando chove, aproveitando esse facto para proporcionar aprendizagens e experiências, ao grupo de crianças. No entanto, a observação feita não permitiu constatar este facto, pelo que, na realidade, parecem existir algumas barreiras. As observações sistemáticas revelaram que, quando chovia, as crianças permaneciam na sala, bem como quando a relva estava molhada. Além disto, não existia roupa apropriada na instituição para envolver as crianças em todos os momentos no exterior.

No que respeita à questão quatro: *perante uma situação em que as crianças se sujam (por exemplo nas mãos ou na roupa) como reage?*, a educadora reflete sobre a sua reação ao ver as crianças sujas durante as explorações, afirmando que demonstra normalidade perante uma situação semelhante. Menciona ainda, que a sujidade é “sinal de felicidade e experiência”. Além disso, refere que nesse tipo de situações é possível trocar a roupa e colocá-la a lavar. Da resposta, pode concluir-se que a educadora leva com tranquilidade circunstâncias como esta, dando liberdade à criança de explorar criativamente o meio. No entanto, refere que “tenta agir” neste tipo de situações, não referindo de que maneira? No imediato? Ou espera que a exploração termine?

A questão cinco *com base na sua prática educativa pode referir como é que as crianças interagem com os elementos naturais e, ainda como se relacionam umas com as outras?*, é sobre as observações que a mesma faz em momentos de interação entre

as crianças e os elementos naturais, bem como a relação entre pares, no espaço natural. Segundo a interpretação realizada, a educadora refere que a relação das crianças com os diversos elementos naturais acontece de forma natural, sendo espontâneo o envolvimento com a natureza. Para além disto, explica que o contacto com o meio natural permite que as crianças sejam mais criativas nas suas brincadeiras, aludindo a diversas situações reais, tais como: *a terra, as folhas e os paus tornam-se comida; um pau transforma-se numa espada, numa tenda ou até numa fogueira; criam caminhos para os carros e ainda, constroem casas para os animais*. Revela também, que estar lá fora “dá asas à imaginação”, tornando os momentos mais ricos, apenas com a utilização dos elementos presentes na natureza. Por conseguinte, acredita que estar lá fora possibilita novas aventuras imprevisíveis entre as crianças.

Por último, a educadora cooperante foi questionada sobre a criação de um projeto sobre este mesmo tema, onde a criança é agente principal: *considera importante o desenvolvimento com as crianças de um projeto de contacto com a natureza? Porquê?*. Voltou a referir, que a construção de um projeto que envolva o contacto com a natureza é crucial, uma vez que o espaço exterior é um “ambiente mais saudável”, para a criança estar e ser. Ainda menciona, que estar lá fora significa que tudo é possível, tornando as aprendizagens mais espontâneas e significativas.

1.4 Importância da Natureza para as Famílias

A partir da questão um “*nos tempos livre, que locais escolhe para frequentar com o/a seu/sua educando/a?*”, determinou-se o tipo de locais escolhidos para usufruir no tempo livre. Deste modo, observa-se no gráfico 1 que os locais mais frequentados são os *Jardins* (N=19); a *Praia* (N=17) e os *Parques Infantis* (N=16). Para além destes espaços, salienta-se a opção *Outros*, uma vez que N=7 famílias referirem frequentar espaços *como parques temáticos/zoo, locais religiosos, quintal, escola agrária* e por último, *casa de familiares*. Pela interpretação do gráfico, constata-se que as famílias optam por frequentar espaços verdes, ao invés de espaços fechados. No entanto, o local *Centro Comercial* assume uma das opções mais indicadas (N=9) famílias. Por último, com fraca incidência, existem N=3 famílias que assinalam frequentar *Ludotecas*.

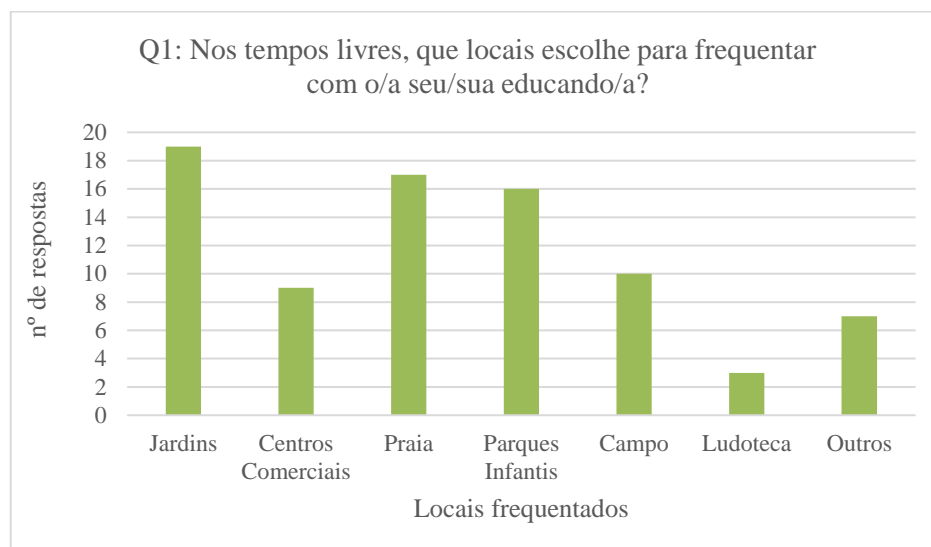


Gráfico 1- Locais frequentados nos tempos livres

Quanto à pergunta dois “*Com que regularidade frequenta espaços verdes com o/a seu/sua educando/a?*”, as famílias foram questionadas da frequência de idas a espaços verdes. A partir do gráfico, observa-se que a opção *Fins-de-Semana* é a resposta mais comum entre as famílias (N= 12). No entanto, N=8 famílias afirmaram apenas frequentar zonas verdes *Às Vezes*. As famílias que seleccionaram as respostas *Às Vezes* e *Fins de Semana*, justificaram-se com diversos motivos, ilustrados na tabela 5, daí destaca-se a *falta de tempo*, devido a: *quotidianos apressados ou até mesmo condições profissionais* (trabalhos por turno e reuniões). Além da falta de tempo, foi mencionado a *larga distância entre a residência e os espaços verdes*, a *temperatura do dia*, bem como a *residência no centro da cidade, sem quintal*. Por último, é afirmado o horário preenchido das crianças com *atividades extracurriculares*, não permitindo haver mais tempo, durante a semana, para sair ao exterior. Contrariamente a estas causas “negativas”, N=9 famílias mencionaram fatores para a sua frequência de idas ao exterior (explícitas no tabela 6, com as respetivas evidências), como são os casos de: *residência com espaços verdes circundantes e/ou quintal*, *zonas naturais no caminho casa-instituição*, *desenvolvimento integral da criança*, *contacto com a natureza*, *libertação de energia*, *saúde ou pelo conexão que os pais já têm por estes espaços naturais*.

Salienta-se a existência de N=4 famílias, que afirmam frequentar o meio natural *Todos os Dias* e a inexistência de respostas *Nunca*. Pode assim, concluir-se que as

famílias valorizam as saídas ao exterior, apesar de existirem diversos fatores que não possibilitam uma maior frequência a esses espaços naturais.

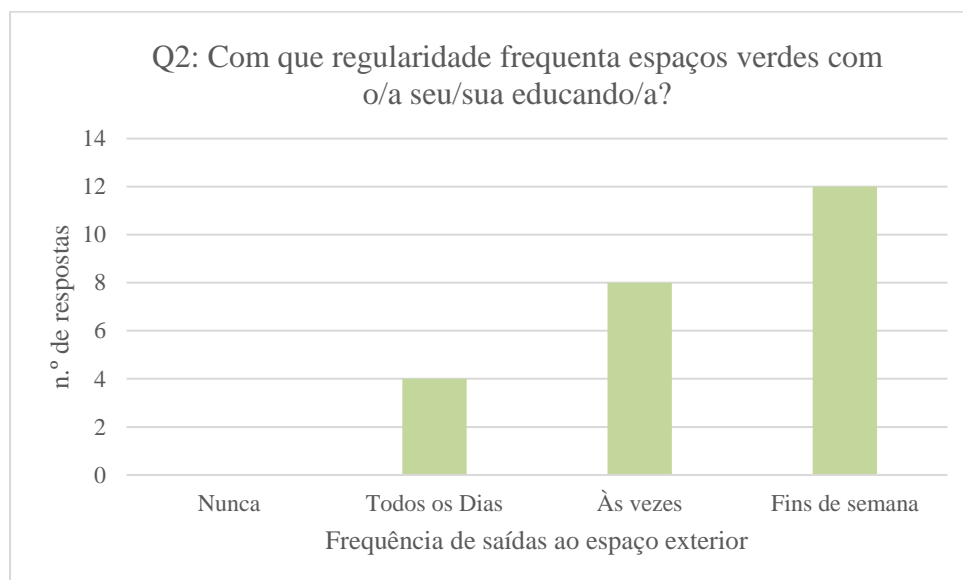


Gráfico 2 - Frequência de saídas ao exterior

Tabela 5- Fatores que impossibilitam a frequência de idas ao exterior

Fatores	Evidências	Total de respostas
Falta de condições (residência sem espaços verdes circundantes)	F1: “Infelizmente vivemos na cidade, longe de espaços verdes”	1
Fator tempo (motivos profissionais)	F1: “Falta de tempo por motivos profissionais”; F2: Devido ao trabalho ser por turnos; F3: “Porque durante a semana de trabalho não temos disponibilidade”; F4: “Durante a semana nem sempre há disponibilidade/tempo para atividades de rua”; F5: “Sempre aos fins de semana e sempre que temos tempo à semana”; F6: “Falta de tempo por motivos profissionais”; F7: “Por uma questão de tempo”; F8: “O tempo que os pais têm disponibilidade”; F9: “Quando temos disponibilidade (...)”; F10: “Devido ao trabalho ser por turnos”; F11: “Tempo”; F12: “Falta de tempo”; F13: “chegamos a casa depois das 18h30”	13
Clima	F1: “clima não favorável”; F2:” no verão levo ao parque mais vezes”	2
Atividades extracurriculares	F: “Temos dias preenchidos com piscina/capoeira – atividade que ele gosta”	1

Tabela 6- Fatores que possibilitam maior frequência de idas ao exterior

Fatores	Evidências	Total de respostas
Condições favoráveis (residência com espaços verdes circundantes e/ou quintal; zonas naturais no caminho casa-instituição)	F1: “O H. gosta e vivemos num local com espaço verde”; F2: “Por ser um espaço do trajeto casa-escola”	2
Libertação de energia	F1: “regenera a energia”	1
Desenvolvimento da criança	F1: “aprendizagem dada pela observação e experimentação/contacto; pela calma e tranquilidade que podemos adquirir”;	1
Contacto com a natureza	F1: “é muito importante o contacto com o exterior/natureza”; F2: “É importante ir à rua todos os dias”	2
Saúde	F1: “aquisição de imunidade”	1
Gosto pessoal	F1: “também (...) gostamos de estar lá”	1

No que respeita à questão três “*Num dia de chuva, levaria o/a seu/sua educando/ao exterior?*”, esta permite analisar as famílias, quanto à sua opinião relativamente ao brincar num dia chuvoso. Deste modo, esta pergunta seria uma forma de perceber se a chuva é ou não uma barreira impeditiva para sair à rua. Como se pode observar no gráfico 3, a maioria dos pais (N=12) permite que as crianças saiam à rua com um dia de chuva. Contudo as restantes N=9 famílias, mencionam diversos fatores para *não* saírem à rua nestas circunstâncias, tal como indica a tabela 7. Dentro deste tópico, as famílias referem que brincar à chuva não é vantajoso, uma vez que prejudica a saúde das crianças (N=3). Além disso, N=5 creem ser desfavorável brincar na chuva e por último, N=3 famílias, salientam que a temperatura influencia as suas saídas à chuva. Assim conclui-se que estas N=9 famílias não têm hábito sair para o exterior, quando chove.

As N= 12 famílias que afirmaram sair à rua em circunstâncias de chuva mencionam na tabela 8, os fatores que possibilitam essas saídas.

O uso de uma indumentária apropriada (galochas e casacos impermeáveis); as experiências proporcionadas por esse acontecimento (saltar em poças, observar e sentir a chuva, cheirar a terra molhada); as aprendizagens que são possíveis retirar dessa experiência, tais como: capacidade de se acalmar, conceitos de ciências (ciclo da água) e por último, por motivos pessoais das próprias famílias (gosto por estar na natureza nestes momentos de chuva, compreender que a chuva é um elemento característico da natureza e por isso é tão importante como o sol) são fatores possibilitadores para as famílias quererem que as suas crianças brinquem no exterior, sem barreiras.

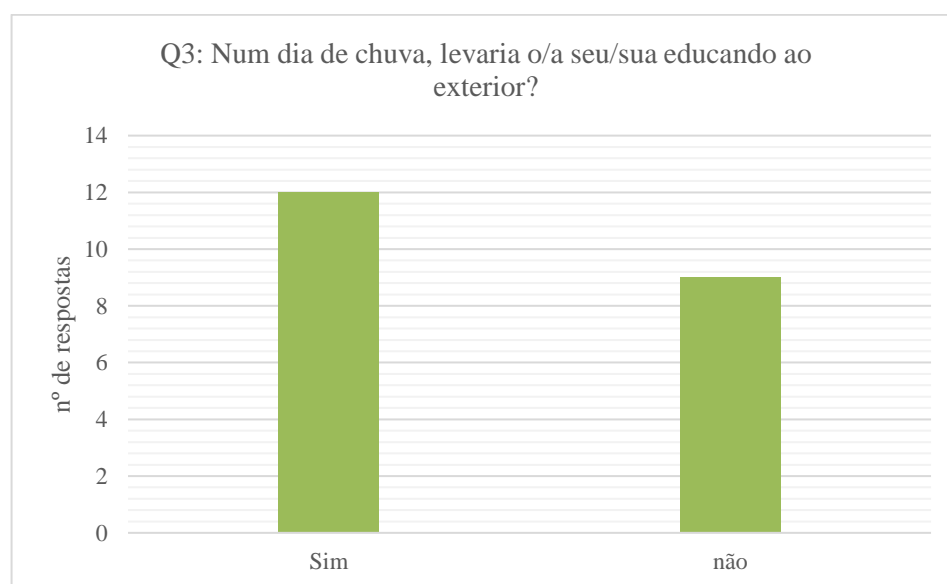


Gráfico 3 - Saídas ao exterior em dias de chuva

Tabela 7- Fatores que impossibilitam ir ao exterior em dias de chuva

Fatores	Evidências	Total de respostas
Saúde	F1: “Motivos de saúde; surgimento de gripes e constipações”; F2: “ficar doente”; F3: “tem pele atópica, quando se constipa fica muito afetado da respiração. Vale mais prevenir”	3
Motivos pessoais (gostos, opções)	F1: “não acredito ser uma boa opção”; F2: “(...) porque nós, pais, também não gostamos de nos molhar”; F3: “motivos pessoais”; F4: “penso que não é agradável”; F5: “ficamos em casa”	5
Clima	F1: “a priori não levaria, mas se fosse verão ou a chuva for pouca”; F2: “a chuva se for intensa não pode aproveitar o exterior”; F3: “sai em dias mais quentes”	3

Tabela 8- Fatores que possibilitam ir ao exterior em dias de chuva

Fatores	Evidências	Total de respostas
Roupa apropriada (galochas e casaco impermeável)	F1: “Com botas de borracha e roupa apropriada também é importante ter contacto com este estado de tempo”; F2: “Com galochas e um impermeável não vejo absolutamente nenhum problema”; F3: “existe roupa própria para se protegerem”	3
Experiência	F1: “sentir o cheiro da terra molhada, para ver os caracóis que saem da casca; para se refrescarem, apanhar chuva na cara e sentir essa sensação, para chapinhar nas poças”; F2: “É uma experiência diferente e engraçada”; F3: “é importante brincarem na rua e experienciarem a chuva, a lama..”; F4: “é importante ter contacto com este estado de tempo”	4
Aprendizagem	F1: “acalma-o”; F2: “a chuva e o ciclo da água são muito importantes”;	2
Motivos pessoais (gostos, opções, crenças)	F1: “Porque não tem coisa melhor do que ser criança e brincar na chuva ...eu mesmo amo isso”; F2 “A chuva faz parte da natureza”; F3: “Faz parte da vida apanharmos chuva, tal como sol”; F4: “Faz parte da aprendizagem da vida”;	4

Relativamente à última questão “*numa situação de brincadeira no exterior, em que o/a seu/sua educando/a se suje (por exemplo: nas mãos ou roupa) como costuma reagir? Manifesta descontentamento e/ou repreende?*”, foi interrogado às famílias, de forma aberta, uma situação de brincadeira no exterior, onde as crianças têm possibilidade de se sujar (por exemplo: nas mãos e na roupa) como reagiriam os pais? mostrariam descontentamento e/ou repreensão?

Nesta pergunta, N=16 famílias manifestam *não reagir* neste tipo de situação, demonstrando normalidade e tranquilidade (tabela 9). Além disso, exteriorizam sendo uma necessidade da criança e um momento de exploração, parte de um processo de crescimento e aprendizagem.

Já N=5 famílias, indicam *reagir dependendo da situação*, em caso de: zonas específicas do corpo (boca ou cara); roupa inadequada para esse efeito e o contexto onde acontece.

Salienta-se que não existe manifestação de famílias *com reações* de descontentamento ou repreensão, quanto a esta situação.

A análise das respostas, permite concluir que, para a maioria das famílias, brincadeiras com sujidade não constituem impedimento para brincar lá fora, uma vez que, com vestuário apropriado e num local seguro para o efeito, não existem barreiras.

Tabela 9 - Reação das famílias ao observarem sujidade nas brincadeiras em *Outdoor*

	Evidências	Total de Respostas
Com reação	-	0
Sem reação	<p>F1: “Não dou importância, faz parte”;</p> <p>F2: “Fico feliz e limpo-a pós brincadeira simples”; F3: “Lido bem”</p> <p>F4: “Vamos sair todos”</p> <p>F5: “Com normalidade, (...), sabemos que nesta idade é normal sujar-se com frequência”</p> <p>F6: “Tomar banho e tudo tranquilo!” F7: “Descontentamento, de forma alguma! Se está sujo, lava-se”; F8: “Não demonstro descontentamento, as crianças necessitam de brincar”; F9: “Sujar faz parte quando se brinca na rua, deve ser visto com naturalidade”; F10: Tenho uma reação normal (...) se o levei a esses sítios já vai com roupa e calçado para sujar ou até estragar.”; F11: “Ajo normalmente, são crianças precisam de brincar... sujar faz parte”; F12: “Reajo da melhor maneira, criança tem que explorar e viver todas as situações”; F13: “Não ligo a mínima que ele se suje a brincar. Ao sair de casa sai limpo, quando volta vai logo para o banho.”;</p> <p>F14: “Nunca repreendemos porque sujar, faz parte do processo de crescimento/ aprendizagem/ vida”;</p> <p>F15: “Deixo brincar e explorar. A atividade sensorial é importante. Nunca repreendemos”;</p> <p>F16: sujidade e a terra fazem parte da brincadeira e de ser criança.</p>	16
Depende da situação	<p>F1: “Na roupa não nos importamos, nem mesmo nas mãos, porém quando na face ou boca costumamos orientá-la”; F2: “Se sujar roupa mais nova ou acabada de sair do armário não fico contente. De resto não faz mal sujar-se na brincadeira”; F3: Depende do local para onde vamos se já souber que vai para a brincadeira não me importo. Se for para um evento já repreendo”; F4: “Depende da situação”; F5: “é normal que se sujem e obviamente não achamos muito piada, mas só manifestamos descontentamento quando a sujidade é demasiada”</p>	5

1.5 Projeto “Lá Fora”: propostas educativas

Como se referiu no tópico *Abordagem Metodológica*, inserido na Parte II deste estudo, o projeto surgiu a partir dos interesses e gostos das crianças, tendo sido estas as principais “protagonistas” ao assumir o que pretendiam realizar, como, quando e onde. Além disto, o projeto dividiu-se em diversas fases, destacando-se neste capítulo os diversos dados recolhidos em cada uma delas.

O projeto “Lá Fora” engloba uma perspetiva interdisciplinar e as diversas áreas de conteúdo contribuíram para a sua concretização, proporcionando às crianças aprendizagens significativas e determinantes.

Com as diferentes propostas educativas desenvolvidas no decurso do projeto, as crianças puderam: i) Procurar e organizar informação; ii) Observar e comparar imagens; iii) Manusear livros, ouvir testemunhos de outras pessoas; iv) Envolver-se em diversas tarefas e ganhar o gosto por aprender. Além disto, a estagiária no decorrer do projeto, para dar resposta às diversas questões, recorreu a recursos visuais, o que permitiu a interpretação de representações visuais e uma pesquisa mais autónoma por parte das crianças.

O projeto desenvolveu capacidades sensoriais e criativas, regendo-se por metodologias cooperativas. O seu carácter relacional, promoveu a colaboração e interdependência nas crianças, o que levou ao desenvolvimento de competências de comunicação oral, nomeadamente, utilizar a linguagem para interagir, resolver problemas e clarificar ideias. Importa salientar que no começo do projeto as crianças tinham dificuldades em comunicar as suas perspetivas e/ou opiniões pessoais, perante os e as colegas. No desenrolar do projeto, as crianças ganharam gosto em expressar-se e tomar decisões sozinhas e em grupo, relatando as aprendizagens e peripécias, durante as reuniões de grupo.

No que respeita ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, por meio dos cadernos de exploradores/detetives, o grupo acentuou a sua ligação com o código escrito através dos registos concebidos. Este caderno foi uma forma da criança se expressar, criativamente, sobre o que observou/aprendeu, durante o projeto. Para

além disto, o grupo teve acesso a diversos livros, sensibilizando-as para, no futuro, poderem descobrir o prazer da leitura. Como acima se afirmou, as crianças desenvolveram competências de comunicação oral, ao expressarem em grupo os seus acontecimentos, pontos de vista, ideias e sentimentos, sendo capazes de ouvir os outros.

Quanto ao domínio da Educação Física, através das corridas de obstáculo e das explorações no Parque Verde, as crianças desenvolveram competências pessoais e sociais, em situações de cooperação/competição. Para além de apelar ao contacto com o espaço exterior, também apoiou a necessidade de movimento da criança, conduzindo a comportamentos motores mais organizados e conscientes e à criação de referências do corpo.

Relativamente à Área de Conhecimento do Mundo, o projeto assentou na curiosidade natural da criança, permitindo o brincar, a interação e a exploração dos espaços e elementos naturais. Este contacto possibilitou a reflexão e compreensão das distintas características dos seres vivos (plantas e animais). Favoreceu o gosto pela exploração e privilegiou técnicas de descoberta do espaço através de um olhar sensível e da compreensão do meio envolvente.

Ao longo das Propostas Educativas observou-se uma maior procura e interação com a estante da Ciência, que se encontrava na sala. Nessa estante, as crianças podiam usufruir de material de exploração, especificamente de: lupas, recipientes, pinças, imagens e fotografias do mundo natural, livros e enciclopédias de ciências, elementos naturais (rochas, pinhas, frutos secos), entre outros. Antes do projeto, essa estante era quase invisível na sala, porém como se referiu, a presença das crianças naquela área foi cada vez mais assídua, passando a ser um espaço frequente de exploração.

Apesar do espaço exterior da instituição apresentar poucas oportunidades de desafio e de ação, tais como: trepar, deslizar, pendurar, brincar na água, possibilidade de estar sozinho e escondido em refúgios/esconderijos (Figueiredo, 2016, p. 14), denota-se ser um espaço com alguma dimensão e com elementos naturais (árvores, arbustos, pedras, paus e relva), onde as crianças podem explorar e brincar livremente com a natureza. É importante salientar que este espaço é público, o que, devido à

burocracia, torna impraticável a possibilidade da sua transformação. No entanto, no decorrer do projeto, constatou-se uma grande evolução no aproveitamento deste espaço por parte do grupo. A maioria das crianças apenas frequentava o parque infantil durante as idas ao exterior, todavia, passaram a contactar regularmente com a natureza (correndo na relva e brincando com vários elementos naturais) e realizaram diversas atividades (plásticas, jogos) que antes ocorriam no espaço interior.

Para além dos espaços mencionados procurou-se um local natural e mais estimulante para as crianças. Desta forma as visitas ao Parque Verde, tornaram-se cada vez mais assíduas, sendo um assunto muito presente no grupo, pois questionava, frequentemente, a equipa educativa sobre o regresso ao local. Estas saídas regulares tornaram este espaço verde, mais deles/as, despertando um sentimento de carinho e proteção. No Parque Verde, para além da exploração, as crianças brincaram livremente pelo espaço e puderam realizar ações que não poderiam efetuar no espaço exterior do JI. Assim, procuraram-se locais onde não constassem parques infantis, mas que possibilitassem oportunidades desafiantes para as crianças. Ainda, no Parque Verde, foi possível observar modificações comportamentais ao longo do tempo, isto é: nas primeiras explorações neste local, algumas crianças mostravam não se sentir à vontade em sentar-se na relva/solo (episódio completo no apêndice III). Todavia com o passar das semanas, não só se sentavam no meio natural do Parque Verde, assim como se deitavam na relva da instituição (episódio completo no apêndice III).

Embora seja um estudo dedicado às crianças, os comportamentos dos/as adultos/as também “saltaram à vista”. Os/as adultos/as que inicialmente não tinham grande abertura para explorações com “sujidade”, paus, pedras e não permitiam que a criança se afastasse do seu olhar¹¹, passaram a ser adultos/as mais observadores, permissivos/as, flexíveis e ainda, conseguiram divertir-se tanto como as crianças. Isto é, os momentos no exterior deixaram de ser um “bicho de sete cabeças”, e passaram a ser um momento de aprendizagens e diversão para todos/as.

O projeto caracterizou-se por momentos estimulantes, promotores de autonomia, liberdade e criatividade. A flexibilidade e possibilidade de inserção de

¹¹ Episódio reais que evidenciam estes factos, presentes no Apêndice III.

novos elementos, mudanças de rumo, consoante as necessidades e/ou interesses das crianças foram tomadas em consideração. Além disso, a constituição de grupos por interesse, permitiu que as crianças fortalecessem relações, aprendendo a partilhar, escutar e a resolver problemas em conjunto. Permitiu ainda, romper com concepções existentes sobre o contacto com a natureza, ou seja, que o espaço exterior também é merecedor da mesma atenção que o interior e que não serve apenas para sujar, proporcionando diversos benefícios cognitivos, sociais, motores e fisiológicos que contribuem para a saúde e bem-estar. Permitiu ainda, enfrentar as adversidades existentes no meio natural, encontrando soluções que potenciaram e potenciarão, mais tarde, aprendizagens significativas a cada criança.

1.6 Avaliação do projeto desenvolvido

1.6.1 Avaliação das Crianças

A avaliação do projeto “Lá fora” efetuou-se através de um vídeo de divulgação às famílias. Neste vídeo, as crianças foram questionadas sobre o que mais gostaram no projeto, esclarecendo a parte favorita de todo o caminho percorrido até ao momento. Na tabela 10, constatou-se que o momento preferido das crianças foi a proposta educativa dos *caracóis* (N=8). Este dado comprovou o gosto pelos animais, pela observação, pelo toque, pela descoberta e pelo registo na faixa etária em que as crianças se encontravam. Assim, salienta-se a importância que as experiências reais têm para as aprendizagens significativas na vida das crianças.

Seguem-se as propostas das *formigas*, a *pista de obstáculos* e as *plantas* (N=4) crianças. A partir destas respostas, salienta-se a motivação e a alegria do grupo para ver crescer os pimentos e os tomates que plantaram na zona do coreto, de forma a enriquecer o *outdoor*, permitindo o interesse pelas ciências e as suas técnicas (recolha de dados, observação e registo). No momento da *pista de obstáculos*, foi permitido às crianças rastejarem na terra e sujarem-se sem qualquer restrição. Apesar da pista estar num determinado local, as crianças foram livres de explorar o espaço verde e de o percorrer à sua vontade. Deste modo, evidencia-se que possibilitar autonomia à criança para percorrer o espaço, bem como a ativação de todo o corpo, torna os momentos mais interessantes e vantajosos para o desenvolvimento.

Relativamente às crianças (N= 3) que selecionaram a proposta *frutos e legumes* e as *explorações no parque verde*; enfatizo os momentos em que a natureza entrou na sala, como é o caso da proposta educativa dos frutos, onde a “simples” manipulação da planta com todos os seus constituintes (flor, fruto, folha, caule e raiz), da água e do solo, saltaram à vista das crianças, durante várias horas. Quanto às saídas de campo ao *Parque Verde*, foi dos momentos mais pedidos pelas crianças (relembro que a *proposta educativa dos caracóis, das formigas e das aves* foi realizada neste local), para além de ter sido um dos principais focos das propostas educativas, foi também um local para proporcionar às crianças brincadeiras não estruturadas.

Nas restantes respostas como é o caso da proposta educativa das *borboletas*, a das *aves* e o registo no *caderno de explorador*, cada uma delas, apenas contou com a preferência de N=1 criança.

Tabela 10- Opiniões das crianças acerca do projeto "Lá Fora"

Momento Preferido do Projeto	N.º de crianças	Sexo	
		F	M
Proposta Educativa -Borboletas	1	1	
Proposta Educativa -Formigas	4	1	3
Proposta Educativa - Aves	1		1
Proposta Educativa - Frutos e Legumes	3		3
Proposta Educativa - Caracóis	8	1	7
Explorações no Parque Verde	3		3
Proposta Educativa - No jardim também se brinca: Pista de Obstáculos	4		4
Proposta Educativa - Plantas	4	1	3
Desenhar no Caderno de Explorador	1		1

1.6.2 Avaliação da Educadora Cooperante

No que respeita à monitorização da Educadora Cooperante, esta foi concebida na junção de dois momentos: no dia da divulgação do projeto “Lá Fora” e na reunião final de estágio, onde se reuniram diversos dados que se completam.

Quando questionada sobre a sua opinião relativamente ao projeto “Lá Fora”, a educadora cooperante, manifestou com convicção que este “*foi ao encontro dos interesses das crianças*”, permitindo o desenvolvimento de todas e de cada uma delas. Menciona ainda que, ao longo de todo o processo foi permitido o “contacto direto com os diversos elementos da natureza”, assim como a deslocação para outros espaços fora da instituição, como é o caso do Parque Verde. Referiu, que este tipo de saídas de campo são do interesse das crianças.

Frisou ainda, que as oportunidades dadas às crianças, possibilitaram o desenvolvimento da criatividade e da curiosidade, assim como o crescimento das crianças, enquanto grupo e individualmente. Além disso, apontou que nas observações realizadas, as crianças encontravam-se atentas e envolvidas nas atividades, referindo que, em dias “fora do estágio”, estas faziam questões relacionadas com o projeto.

No que toca a pontos negativos, referiu não ter sido executada uma “casa de formigas” na proposta educativa das formigas, ao invés do que sucedeu nas propostas educativas dos caracóis e das aves, onde foram realizadas uma casa para cada espécie. Quanto a esta afirmação, relembro que o projeto era das crianças e estas definiam o que fazer, não sendo exigido que todas fizessem os “mesmos produtos”. Este ponto também é referido no Apêndice II, onde é mencionado que apesar de construírem estas casas, o grupo dos caracóis chegou à conclusão que este molusco não necessita de casa, pois “*a sua casa estava às costas*”, optando por não transportar a espécie para a sala. Sublinho ainda, que este tipo de comportamento por parte das crianças, demonstra o carinho e o gosto que desenvolveram pela natureza.

1.6.3 Avaliação das Famílias

A forma encontrada para saber a opinião das famílias, foi no encontro para a divulgação do projeto. Para além de ter existido um diálogo com as famílias, também foi concebido um caderno de comentários (presente no Apêndice II), para que deixassem a sua opinião, relativamente ao projeto “Lá Fora”. Acrescento ainda, que foi impossível falar com todas as famílias individualmente, dada a afluência no dia da divulgação. Assim, apenas foram registadas N=7 respostas, no entanto, ao longo do projeto, as famílias acompanharam-no e foram dando o seu *feedback*.

Como é possível observar na tabela 11, destaca-se que N=5 famílias afirmam ter gostado de todo o trabalho elaborado ao longo do tempo; N=3 declaram ter gostado de todas as novas experiências possibilitadas durante o projeto, assim como das capacidades desenvolvidas. Uma das famílias referiu que os cadernos de explorador/detetive foi a parte preferida do projeto. E por último, outra família revelou ter gostado deste último momento de compilação de todo o projeto: a divulgação. Nos diversas avaliações elaboradas foram acrescentados diversos comentários, das quais destaco os seguintes: *“de certeza que eles se divertiram muito com o contacto com a natureza”*; *“em um mundo cada vez mais digital um projeto lá fora, é de extrema importância para as crianças e nós pais devemos dar continuidade”*; *“foi um projeto muito bem conseguido e apresentado”*; *“adoramos o trabalho de campo, os diários (cadernos de explorador)”*; *“foram ideias fantásticas e novas experiências para eles”* e, finalmente *“cada vez mais é importante ensinar a brincar, ensinar a experienciar e estimular o espírito crítico das crianças, fazê-lo aliando o contacto com a natureza e o meio exterior é fundamental”*. A análise destes comentários, permite refletir e concluir que o projeto parece ter gerado modificações e aprendizagens tanto nas crianças, como nas famílias que, deste modo perceberam, ainda que indiretamente, a importância da natureza para os mais novos.

Além destas opiniões, algumas famílias preferiram falar presencialmente, ao invés de escreverem no caderno de opiniões. A partir deste diálogo, destaco que a grande maioria das crianças dialogou sobre as experiências, em casa. Deste modo, evidencia-se duas das famílias que alegaram que as crianças já sabiam distinguir fruto de legume, gerando diversas “discussões” à hora das refeições. Seguidamente, destaca-

se a persistência das famílias em quererem levar para casa o ‘caderno de detetive’ de cada educando, bem como o vídeo realizado pelas crianças.

Tabela 11 - Momento Preferido do Projeto

Momento Preferido do Projeto	N.º de Respostas dos EE
Cadernos de explorador/detetive das crianças	1
Todo o trabalho de campo	5
Vídeo interpretado pelas crianças	1
Novas experiências e capacidades desenvolvidas	3

1.7 Discussão de Resultados

Dada a situação inicial presente neste contexto, onde as existências de barreiras dificultavam a conexão da natureza com as crianças, a implementação de uma intervenção/investigação possibilitou a identificação dessas barreiras e o surgimento de um projeto, dando prioridade à escuta ativa das crianças.

Durante o período de observação (dezembro/janeiro), detetou-se uma rotina ainda que com idas frequentes ao exterior, com pouco contacto com a zona verde e a natureza. Fjørtoft (2004) refere que atualmente os ambientes naturais estão a ser menosprezados pela sociedade atual e dessa forma os locais e as brincadeiras das crianças estão a modificar-se, assim como a redução de oportunidades de exploração.

Analisada a entrevista à educadora, deduziu-se pelas suas respostas que perceciona o espaço exterior como possibilitador de aprendizagens e de bem-estar no grupo de crianças, assim como um lugar onde é possível desenvolver a criatividade, o espírito de equipa e imaginação. Para as famílias importa referir que estas privilegiam lugares em que tenham acesso à natureza (jardins, praias, campo e quintal dos avós). A importância do papel das pessoas adultas envolvidas à criança é fulcral para proporcionar diversas oportunidades de experiências ao ar livre, de forma a apoiar e estimular as reais experiências oferecidas pelo *outdoor* (Bilton, Bento, & Dias, 2017). Além disto Wilson (2011) refere que os modelos e mentores familiares das crianças são os principais veículos para demonstrar o interesse pela natureza, isto é: as crianças

têm mais probabilidade de participar em projetos ambientais se as famílias forem ativas, incentivadoras e participantes.

Contudo, apesar de revelarem informações sobre a importância de brincar na natureza, afirmaram existir várias razões para que as suas idas ao exterior não sejam frequentes, como são os casos: falta de tempo; quotidianos apressados; condições profissionais; larga distância entre a residência e os espaços verdes; temperatura do dia; residência no centro da cidade, sem quintal e horários preenchidos das crianças com atividades extracurriculares. De facto, as alterações sociais dos últimos séculos vêm modificar as conceções quanto à importância da natureza; os perigos inerentes em estar lá fora e a excessiva preocupação das famílias. Como resultado dá-se afastamento das crianças ao espaço exterior, permanecendo fechadas entre quatro paredes (Neto & Lopes, 2018). É nosso dever enquanto profissionais de educação, demonstrar e valorizar os tempos de brincadeira ao ar livre, facilitando oportunidades diárias para o desenvolvimento integral das crianças. Uma vez que para muitas delas, estes períodos no exterior são os únicos momentos do dia em que podem brincar de uma forma não estruturada, devido às suas rotinas repletas de atividades extracurriculares (desporto, música, etc.), atividades sedentárias (como: jogar no tablet ou computador), dado que as suas habitações não possuem espaço para brincar ou proximidade com a natureza (Robertson, 2014). É de facto fundamental brincar na natureza, uma vez que acarreta benefícios de saúde (física e mental), bem-estar e desenvolvimento social e emocional (Duque et al., 2015, Robertson, 2014).

Além disto, a educadora refere que privilegia as brincadeiras livres das crianças em todo o espaço exterior envolvente da instituição, contudo denota-se um afastamento das crianças da área verde da instituição, permanecendo a maior parte do tempo nas estruturas fixas. *Será que brincar neste espaço do exterior significa brincar na natureza?* Como afirma Robertson (2014) brincar no parque infantil raramente oferece a variedade de oportunidades que as crianças necessitam para explorar e desafiar-se a si mesmas. Os espaços naturais são determinantes para que a criança brinque e aprenda ativamente, interagindo de diferentes formas com as características do meio. Estes espaços oferecem várias potencialidades de exploração, que dificilmente são esperados numa sala ou numa estrutura fixa. Durante as distintas

observações constatou-se que as crianças optavam no espaço exterior por brincar nas estruturas fixas, acabando por ignorar a zona verde. Este comportamento poderia transportar consigo três variáveis: i) A falta de incentivo (por parte do/a adulto/a) para estar em contacto com a natureza; ii) O desinteresse pelo espaço em si (pouco desafiador para as crianças) e iii) As pessoas adultas sem confiança nas crianças (conceito de criança incapaz, dependente e frágil). Considerar o brincar em espaços na natureza um contributo para o desenvolvimento da resiliência, é um fator imprescindível para que as crianças comecem a perceberem que devem cuidar de si e das outras pessoas (Coelho, et al., 2015).

Diante desta realidade, observou-se inúmeras tentativas por parte das crianças, por incluir elementos naturais (paus, pedras, entre outros) nas suas brincadeiras. Deste modo ressalva-se a curiosidade natural que as crianças apresentam pela natureza e pelas ciências (Erickson & Ernst, 2011). Já a educadora cooperante manifesta interesse por um projeto na natureza, uma vez que considera fundamental esse envolvimento no meio natural, dado que é um ambiente mais saudável para a criança estar e ser. Além disso, refere que tudo é possível na natureza, tornando as aprendizagens mais espontâneas e significativas. Robertson (2014) menciona que as pessoas adultas acabam por descobrir o potencial de aprender na natureza, assim como os seus benefícios a longo e a curto prazo para o bem-estar das crianças e da sociedade. É importante referir que abordagem à natureza e a consciencialização ambiental é estabelecida a partir de horas do conto, o que comprova nas crianças alguns conhecimentos a nível das ciências. No entanto, Robertson (2014) refere que a educação para o desenvolvimento sustentável é muito mais sensível e profunda do que apenas lembrar da “separação do lixo” ou “economizar energia” (p. 10). Esta profundidade vem a partir de um brincar livre no meio natural, com aprendizagens que advém com naturalidade e de forma lúdica. Cabe ao educador/a compreender que “quando uma criança brinca no exterior, estabelece gradualmente uma relação com o ambiente, sendo a qualidade da relação dependente do estabelecimento de uma interação dinâmica entre a criança e o espaço” (Figueiredo, 2010, p. 36). Posto isto, é fundamental que a criança brinque regularmente no exterior pois a partir daí,

determina-se a quantidade de benefícios subjacente, possibilitando a criação de empatia com o meio natural.

Relativamente aos pais, ainda que revelem interesse pelo brincar na natureza das suas crianças, N=9 famílias creem que a chuva é uma situação desfavorável ao bem-estar físico e emocional da crianças. Figueiredo (2010, p. 35) revela que esta permanência em estar constantemente em espaços fechados (sala) não é apenas conceção do/a educador/a, mas também das famílias. Em alguns Jardins de Infância, as famílias solicitam que as suas crianças permaneçam na sala, uma vez que percecionam o espaço exterior como “como potencialmente nefasto, quer devido às situações climáticas, dado os pais e as mães considerarem que as crianças se encontram mais vulneráveis a infeções respiratórias, quer devido à possibilidade da ocorrência de acidentes”. Contudo a construção do projeto “Lá Fora” veio desmitificar este tipo de conceções, valorizando as aprendizagens através do brincar e de socializações espontâneas. Dado que é neste período da infância que as crianças se afeiçoam ao mundo natural e percecionam as necessidades dos seres vivos (Robertson, 2014). Além disto, Hanscom (2018, p. 94) refere que as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade deveriam brincar na natureza cinco a oito horas todos os dias, ganhando “experiências sensoriais e de movimento através da brincadeira ativa”.

O projeto “Lá Fora” permitiu que as crianças usassem os seus sentidos, experimentando e apreciando a natureza. Pois, só assim resultaria em aprendizagens duradouras e significativas. As descobertas no exterior oferecem às crianças oportunidades de “fazer, pensar, sentir e ser, tudo ao mesmo tempo” (Robertson, 2014, p. 14). A partir do projeto as crianças passaram a utilizar mais elementos da natureza no brincar espontâneo, inserindo-os em jogos simbólicos como: varinhas mágicas, colheres para mexer o chocolate, para acender fogueiras, ambulâncias, ingredientes de pizza, entre outros. Cada criança deu azo imaginação e atribuiu diferentes sentidos e significados à natureza. Como refere Hanscom, gradualmente as crianças “começam a negociar os seus esquemas de brincadeiras e criam formais mais elaboradas de brincadeira ‘faz-de-conta’” (p. 85). Além disso, o meio natural contém menos orientações e menos regras e, portanto, os objetos naturais “porque não parecem ter nenhuma função inerente ou utilidade, inspiram as crianças a usar a imaginação, a

desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites físicos” (idem, p. 98). Contrariamente aos brinquedos no interior, que carregam consigo “expetativas e noções preconcebidas”, impondo limitações ao brincar (idem, p. 101).

Para oferecer oportunidades que o espaço exterior da instituição não permite, sabendo que era público e não é possível modificá-lo, foram dinamizadas intervenções no Parque Verde. Com estas saídas de campo, as crianças manifestaram entusiasmo e curiosidade e ainda, vontade de regressar com a educadora e com as famílias. Daí conclui-se que quantas mais experiências positivas revelam da natureza, maior será a sua vontade de a preservar e contribuir para o seu bem.

Além disto, as idas até ao Parque Verde promoveram um sentido de pertença, preservação e proteção. Locais como este, caracterizam-se como acolhedores, misteriosos, mágicos, calmos e, intrinsecamente, transmitem uma mensagem de valorização de cada ser individual, permitindo atender às necessidades/interesses das criança. Estar na natureza influencia a forma como as crianças se comportam, pensam e experimentam (Robertson, 2014). A partir deste lado misterioso e espontâneo do meio natural, as crianças desenvolveram capacidades de questionamento e procura de soluções. Esta procura de soluções possibilitou o uso de diversos materiais de exploração, tais como: recipientes, pinças, lupas, máquina fotográfica, etc. Estes materiais tornaram as investigações mais interessantes e desenvolveram capacidades de rigor científico e concentração, uma vez que ao aproximar a lupa dos animais, possibilitou às crianças observar mais de perto as características desses seres; permitiu pegar na criatura com a pinça sem possibilidade de perigo; incentivou à captação de momentos mais caricatos e de fotografar as criaturas com uma máquina fotográfica, entre outros.

Ainda assim, muitas das experiências foram aproveitadas em sala na impossibilidade de as continuar no Parque Verde. Deste modo, tornou-se um aspeto relevante para trazer a natureza até à sala, com a noção que não teria as mesmas vantagens se realizadas lá fora.

Outro aspeto positivo do projeto foram os cadernos de detetive/explorador, onde as crianças acentuaram a ligação com o código escrito, expressando-se

criativamente. Além disso procuraram ter acesso a livros e enciclopédias, descobrindo o prazer da leitura.

Os momentos em grupos de interesse motivaram as crianças a comunicarem e a partilhar informações/experiências entre si, permitindo conhecer melhor os/as parceiros/as de equipa e criando laços mais fortes de amizade. Constatou-se em diversos momentos as crianças mais velhas a auxiliar as mais novas, ou vice-versa; assim como a união de crianças que anteriormente não tinham ligação e ainda, brincadeiras em grande grupo, no exterior da instituição. Ir à descoberta na natureza permitiu que as crianças construíssem conhecimentos juntas que dificilmente poderiam mobilizar em sala. Apesar de um projeto concluído num curto espaço de tempo, permitiu às pessoas adultas envolvidas, compreenderem a importância de observar e refletir mais sobre as brincadeiras das crianças na natureza e ainda, repensar nos modelos educativos, tornando-os mais centrados na criança. Assim como refere Bilton, Bento & Dias (2017):

“os espaços naturais assumem-se (...) como palco para importantes interações entre crianças que, ao serem confrontadas com os imprevistos da Natureza, são incentivadas a cooperar, partilhando ideias, estratégias, medos e desejos. Com os pares, a superação de desafios ganha uma nova dimensão, associada à satisfação do trabalho em equipa e à motivação gerada pela força de grupo” (p. 52).

O projeto “Lá Fora” possibilitou um aumento de tempo passado no meio natural bem como a mobilização de diversas áreas, desenvolvendo noções a partir das suas explorações reais. Através das propostas educativas as crianças desenvolveram a criatividade, entreajuda, espírito crítico, competência de comunicação e resolução de problemas. A essência de aprender na natureza abrange pequenas e grandes experiências, importando sim a qualidade da experiência para que seja significativa e relevante na vida da criança (Robertson, 2014).

Assente em experiências reais, o projeto permitiu o desenvolvimento de diversas atitudes e valores, assim como capacidades e aprendizagens significativas que irão determinar futuros comportamentos (tab. 13).

Tabela 12 - Vantagens do Projeto "Lá Fora"

Vantagens do Projeto “Lá fora”				
A nível:				
Emocional	Cognitivo	Físico/Motor	Espiritual	Social
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da autorregulação, autoestima, autonomia e confiança; - Bem-estar emocional; - Contacto com o risco/medo; - Conhecimento das suas capacidades/limitações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade, do pensamento divergente e do espírito crítico; - Desenvolvimento de capacidades de atenção e memória; - Capacidades de pesquisa científica e interesse pela ciência; - Desenvolvimento de competências de comunicação e registo; - Resolução de problemas e procura de soluções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior movimento do corpo; - Desenvolvimento das capacidades motoras (motricidade fina e grossa, coordenação olho-mão, entre outros); - Aprendizagem de sistemas de causa e efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia com um local (exterior da instituição e Parque Verde); - Gosto pela natureza; - Espírito de preservação e preocupação pela natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da cooperação; - Partilha de conhecimento entre pares e pessoas adultas; - Fortalecimento de relações; - Respeito pela opinião do/a outro/a.

(Adaptado de: Bento, 2015; Coelho et al, 2015; Erickson & Ernst, 2011; Brito, 2019)

A análise dos dados permite a identificação de uma clara evolução nas crianças, na educadora cooperante, na estagiária e, intrinsecamente, nas famílias. Apesar de não ter sido um projeto desenhado para as famílias, com uma abordagem formativa inicial, isto é: uma sessão de dúvidas e o esclarecimento de potenciais paradigmas sociais em relação ao brincar na natureza, mostrou que apesar de indiretamente relacionados, a mensagem do projeto chegava a casa, através da comunicação das crianças, assim como dos cartazes expostos.

Tabela 13 - Modificações ao longo do projeto

Antes	Depois
Falta de ligação com a natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Idas mais frequentes a zonas verdes (Parque Verde/Instituição); • Explorações espontâneas na natureza • Utilização de elementos naturais nas brincadeiras; • Dinamização de um projeto sobre a natureza com a possibilidade de “trazer a natureza para a sala”.
Pouca interesse pela zona da ciência na sala	<ul style="list-style-type: none"> • Maior número de crianças nesta zona da sala; • Exploração de materiais como: lupas, pinças, fotos de animais, livros da natureza, etc., noutras zonas da sala.
Proibição de elementos naturais nas brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e tolerância das pessoas adultas quanto à utilização dos elementos da natureza; • Adultos/as informados de que a utilização dos elementos naturais são um acrescento às brincadeiras, desenvolvendo a criatividade e imaginação das crianças.
Dificuldades em envolver-se na natureza (sentar-se na relva, mexer em lama, sujar-se, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto por rebolar na relva; • Exploração do solo com água da chuva; • Gosto em sujar-se; • Brincar entre pares no solo; • Descer escorregas de lama; • Ajudar os animais.
Ideia de que o exterior não é o prolongamento do interior	<ul style="list-style-type: none"> • “Trazer o exterior” para dentro da sala e vice-versa; • Portas da sala abertas para o exterior; • Substituição do local dos momento planificados pela educadora, optando por dinamizá-los no exterior.
Adulto/a vigilante e controlador/a	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um espaço maior, com possibilidades de esconderijo, onde as crianças possam estar sozinhas sem o olhar da pessoa adulta; • Autonomia e confiança nas crianças; • Educador/a apesar de atento/a dá espaço às crianças.
Passeios fora da instituição sem exploração do espaço natural	<ul style="list-style-type: none"> • Idas ao Parque Verde a pé com possibilidades de exploração do meio.
Interesse pelas ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização desse interesse das crianças, possibilitando um projeto na vertente das ciências; • Desenvolvimento do gosto e preservação pela natureza.
Desvalorização do registo	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com o rigor de informação transmitida aos colegas, bem como no caderno de detetives; • Registos com mais pormenores e características idênticas à realidade.

A sala perdeu as paredes, as crianças puderam movimentar-se livremente na natureza e criaram uma relação ainda mais forte com ela, através de experiências ricas e significativas. Esta forte ligação com a natureza permitiu o desenvolvimento da consciência ambiental, bem como de uma formação de futuros cidadãos conscientes. É preciso encarar o *outdoor* como espaço educativo tal como a sala. É preciso que a criança brinque para que se desenvolva de forma integral. Na tabela 13 permite identificar as alterações mais acentuadas ao longo do projeto.

Para terminar, concluo com um pequeno trecho do livro *Lá Fora* onde, sucintamente, explica o nosso papel no planeta:

“Mesmo que queiramos pensar o contrário, continuamos dependentes do planeta e dos seus recursos. E, neste momento, a natureza também depende de nós: tornámo-nos tão poderosos que somos capazes de destruir um planeta inteiro. (...) movidos (...) pela convicção de que quanto mais soubermos, quanto mais informados estivermos, melhor conseguiremos apreciar e conservar as belezas e riquezas do mundo natural” (Dias & Rosário, 2014, p.13).

e a ainda, importância de passar bons momentos na natureza para o desenvolvimento da criança:

(...) sabemos por experiência própria como o contacto com natureza nos faz bem. Ir lá para fora é relaxante e divertido, pode tornar-nos mais desembaraçados e criativos, mais atentos e confiantes. Há dias em que nos sentimos sem energia, outros com energia a mais, inquietos e barulhentos. Em ambos os casos, apanhar um pouco de ar e aproximarmo-nos da natureza pode ser tudo aquilo que precisamos para nos sentirmos bem melhor” (ibidem, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro, tanto em termos sociais como ambientais, depende de cidadãos/cidadãs e das decisões tomadas por todos/as e cada um/a de nós. Nesse sentido, não pode ser descurada de uma cidadania consciente que valorize e promova o espírito crítico, capaz de analisar e compreender o que nos rodeia, procurando soluções que contribuam para um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Considerando que o jardim de infância e a escola são agentes transformadores, com impacto no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, torna-se claro o papel fulcral da Educação para a Cidadania, cujas temáticas devem ser abordadas de forma sistemática e coerente desde a Educação Pré-Escolar.

No que diz respeito a essa primeira etapa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar integram a Educação para a Cidadania como domínio transversal a todas as áreas de conteúdo, realçando a necessidade de os/as educadores/as abordarem as temáticas da cidadania de forma integrada e não como conteúdos estanques a trabalhar num momento específico. No âmbito da Educação Ambiental isso é particularmente relevante, pois não é através de propostas educativas isoladas e descontextualizadas que se promove nas crianças a consciencialização para os problemas ambientais e a adoção de valores e atitudes ambientalmente responsáveis e sustentáveis. Se as crianças não tiverem oportunidade para contactar de forma direta e regular com a natureza, não será possível desenvolverem uma relação positiva com ela, que lhes permita preocuparem-se com a sua preservação (Bento & Portugal, 2016). Defende-se, então, que a Educação Ambiental deve ser abordada, tanto quanto possível, em contacto direto com a natureza, partindo daquilo que as crianças observam, do que desperta a sua atenção e que pode dar origem, com o apoio do/a adulto/a, a aprendizagens significativas e duradouras (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Esta inserção da natureza na rotina das crianças foi um processo lento, principalmente, pela preocupação excessiva da educadora cooperante e das famílias: com o tempo necessário para preparar as crianças para as saídas ao exterior (vestir, calçar, etc.), na possibilidade de se magoarem e na necessidade de investir na preparação para o 1º ciclo assistindo, assim, a uma desvalorização da natureza (Tovey, 2007).

Garantir um projeto no âmbito da Educação Ambiental promove nas crianças liberdade para brincar e explorar o exterior, tendo assim experiências positivas, que fortalecem a sua ligação com a natureza e possibilitam a tomada de consciência da importância da sua preservação e do impacto da ação humana (Honing, 2017; Wilson, 2011). Partindo da premissa que o contacto direto e regular com a natureza é fundamental para promover a consciencialização ambiental, cabe a cada educador/a tentar incluir esta estratégia na sua prática, fazendo as adaptações necessárias ao contexto em que se insere. Bilton, Bento e Dias (2017) referem que “enquanto profissionais a trabalhar na área da educação, importa valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora” (p. 28). Por exemplo, na impossibilidade de levar as crianças até um espaço natural, como uma mata, pode sempre tentar criar ou adaptar na própria instituição uma zona que tenha elementos naturais, como terra, paus, pedras, etc., que as crianças possam explorar livremente, em vez de ter recreios completamente estruturados ou, como acontece em algumas instituições, em vez de proibir as crianças de irem para os locais onde há terra ou outros elementos da natureza para não se sujarem ou magoarem. Um aspeto crucial é a sensibilização dos/as educadores/as e das famílias, para que se torne uma prática mais comum, não sendo as idas ao exterior condicionadas pela meteorologia, optando antes por adaptar a roupa utilizada. O mais comum nos jardins de infância é apenas sair com crianças para o exterior se não estiver a chover e o piso não estiver molhado, o que diminui substancialmente o tempo que têm para usufruir desses espaços. Outro ponto fulcral para que este contacto com a natureza seja, efetivamente, significativo e potenciador de aprendizagens múltiplas é o papel do/a adulto/a. Ainda que se deva dar destaque ao papel ativo das crianças e à sua livre exploração, o/a adulto/a deve ser um observador/a atento/a, que compreenda os interesses demonstrados pelas crianças e as apoie, planeando estratégias que promovam novas aprendizagens (Bilton, Bento, & Dias, 2017). Estas estratégias podem passar, simplesmente, por acrescentar objetos que permitam novas e mais complexas explorações e descobertas.

Enquanto estagiária a realização da intervenção/investigação foi, sem dúvida, desafiante e, como seria de esperar foram encontradas algumas dificuldades. Iniciando

com os aspetos negativos, salienta-se o facto de este estágio ter sido a primeira experiência prática, podendo ser uma das principais razões para que no primeiro mês, sentisse um pouco de inibição. No entanto, ao longo do tempo foi possível ganhar confiança e ultrapassar esse medo. De facto, o grupo de crianças foi uma mais-valia para “sair da concha”, tornando tudo mais fácil. Um outro obstáculo que afetou, indiretamente, foi o pouco tempo disponibilizado para dinamizar o projeto. Tirando estes aspetos, a intervenção esteve repleta de histórias, momentos, aprendizagens e principalmente, mudanças. Quanto às crianças eram enérgicas e dedicadas, dispostas a crescer em conjunto. Foi mais surpreendente do que se esperava, levando todos os intervenientes, para caminhos desconhecidos, navegando muito mais além. Fomos sem destino, sem qualquer produto final pensado, seguindo a “maré” de cada criança e foi tão bonita a chegada ao fim.

O crescimento de cada criança, tudo o que elas são capazes de aprender e fazer, é fantástico. Esta investigação foi a prova de que os/as adultos/as devem ouvir as crianças, permitindo-lhes atingir patamares mais altos e surpreenderem-se.

Quanto às famílias, evidenciou-se que estas encontraram na natureza, um rumo para desenvolver competências às suas crianças, uma vez que atende às necessidades e interesses de cada indivíduo, assim como a melhoria do seu sistema imunitário, “sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade” (Hanscom, 2018; Bilton, Bento & Dias. 2017, p. 31).

Retomando as questões de intervenção: i) *Será que uma intervenção em contexto de estágio numa sala dos 3 aos 5 anos, planeada pela estagiária com as crianças poderá proporcionar-lhes um maior contacto com a natureza?* ii) *Quais os efeitos dessa intervenção nas crianças, nas famílias, na educadora cooperante e na estagiária?* bem como, os objetivos de investigação, a saber: 1) *Identificar possíveis barreiras que limitam a conexão das crianças com a natureza;* 2) *Proporcionar um maior contacto das crianças com a natureza e com o espaço exterior;* 3) *Fomentar o desenvolvimento de valores e conhecimentos, partindo dos interesses evidenciados pelas crianças;* 4) *Conceber e desenvolver uma intervenção, avaliando os seus efeitos,* posso concluir que foi possível, enquanto estagiária, desenvolver um projeto na

natureza com crianças dos 3 aos 5 anos, tendo concretizado os objetivos a que me propus. O projeto “Lá fora” veio reafirmar que, efetivamente, a natureza envolve as crianças de uma forma peculiar, permitindo que estas sejam construtoras ativas do seu próprio conhecimento, desenvolvendo capacidades e atitudes de respeito e proteção do ambiente que as rodeia. As saídas mais frequentes ao Parque Verde e a preferência por estar perto da natureza, no exterior da instituição, foram algo evidentes durante e após o projeto.

Concluindo, a Educação Ambiental é cada vez mais uma área fundamental sendo reconhecido o seu potencial para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs conscientes dos problemas ambientais e preocupados/as com o impacto que têm as suas ações. Ainda assim, há muito a fazer neste âmbito, não sendo demais realizar desde cedo, projetos com crianças, divulgando os seus resultados, por forma a que os outros profissionais da educação, os possam também incorporar nas suas práticas.

Por fim, deixa-se a seguinte questão para refletir: O que nos impede, no dia-a-dia, de tornar o meio natural como um espaço de brincadeira livre, promotor de aprendizagens e bem-estar?

Referências Bibliográficas

- Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (may de 2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Agência Portuguesa do Ambiente. (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Lisboa: APA.
- Alden, C., & Pyle, A. (2019). Multi-sector perspectives on outdoor play in Canada. *International Journal of Play*, 1- 16.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas de infância. *Da Investigação às práticas*, 6, 132-156.
- Bells, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. (2015). Infância e Espaços Exteriores - Perspetivas Sociais e Educativas na Atualidade. *Investigar em Educação*(4), 127-140.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 157-160.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no Jardim*. Aveiro: UA editora.
- Bento, M. P. (Jan/Abr de 2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, 18-21.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Brito, A. B. (2019). *Lá fora é mais divertido! Brincar e aprender na natureza no 4º. Ano de escolaridade. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar*

e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Coimbra.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Bola, R., Gabriel, S., & Neves, R. (2018). Espaços exteriores, materiais reciclados e atividades motoras. Um projeto na educação pré-escolar. *Educación Física y Deportes*, 23(246), 85-101. Obtido de <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/329/402?inline=1>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*(10), 111-117.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré- Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Caderno de Estudo*(6), 15-21.
- Dias, M. P., & Rosário, I. (2014). *Lá Fora - Guia para Descobrir a Natureza*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Dopko, R. L., Zelenski, J. M., & Capaldi, C. A. (June de 2019). The psychological and social benefits of nature experience for children: a preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 134-138.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 24-35.
- Duque, I., & Pinho, L. (Set/Dez de 2015). Ambientes Educativos ao Ar Livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*(106), 12-15.
- Duque, I., Pinho, L., Bigotte, E., Figueiredo, A. F., Miguéis, M., & Vale, V. (2015). A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância. *II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO: O Governo das Escolas - Atores, Políticas e Práticas* (pp. 224-233). Universidade do Minho: Departamento de Ciências Sociais da Educação.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (July/August de 2011). The real benefits of nature play. *NACC NEWSLETTER*, 97-100.

- Esteves, S., Pinheiro, F., Campos, F., & Raimundo, S. (Maio/Ago de 2018). Brincar fora de portas. A experiencia da Santa Casa da Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância*(114), 16-20.
- Figueiredo, A. (Ago de 2010). Espaços de Brincar em Contextos de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 35-37.
- Figueiredo, A., Portugal, G., & Neto, C. (2012). As interações das crianças com o meio envolvente durante o jogo livre. Em R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos, *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V* (pp. 206-207). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espa%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*(2), 21- 44.
- FZB (s.d). *Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental*. Retirado de: http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf
- Garrick, R. (2009). *Playng Otdoors in the Early Years* (2ª ed.). London: Continuum.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*(40), 5-12.
- Gurholt, K. P., & Sanderud, J. R. (april de 2016). Curious play: children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1- 26. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/299997674_Curious_play_children%27s_exploration_of_nature?enrichId=rgreq-73c9c4e3e01c9ba3f67f1b5489ad00e2-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI5OTk5NzY3NDtBUzo2OTQ5NTA3NDAxMDcyNzdAMTU0MjcwMDU3NjY2Mw%3D%3D&el=1_x_3&_esc=
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Honing, A. (2017). Outdoors in nature: special spaces for young children's learning. *Early Child Development and Care*, 189(4), 659-669.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins [Et al.], I. P. (2009). *Despertar para a Ciência* (1ª Edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, F., Duque, I., Pinto, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). *Educação Pré-Escolar e Literacia Estatística: a criança como investigadora* (1ª ed.). Viseu: Psicosoma.
- ME. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Moss, S. (2012). *Natural Childhood*. UK: National Trust.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: APEI.
- Nogueira, C., Vieira, C., Tavares, T.-C., Uva, M., & Cardona, M. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania (Pré-Escolar)*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Oliveira, L. F. (1989). *Educação Ambiental - Guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pedroso, J. V. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porto Editora, (2003). *Projeto in dicionário infópedia de Língua Portuguesa*. Retirado de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/projeto>.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição ed.). Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- Recomendação nº 1/ 2020 de 4 de fevereiro. Diário da República nº 24 – II série. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Robertson, J. (2014). *Dirty Teaching: a beginner's guide to learning outdoors*. UK: Independent Thinking Press.

- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (2009). *La contribución de la educación inicial para una sociedad sustentable*. Sweden: UNESCO. Obtido em 26 de março de 2020
- Strecht-Ribeiro, O., & Almeida, A. (2011). As vivências de Contacto com a Natureza de crianças do 1º ciclo: implicações para o contexto formal e não formal de aprendizagem. *Acta do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 213-225). Braga: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (June de 2019). Children in Nature: lived experiences, knowlegde and belonging. *Educação & Realidade*, 44, 1- 22.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. London: Open University Press .
- Vale, M. J. (Jan/Abr de 2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*(98), 11-13.
- Vasconcelos (Coord.), T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 8-20.
- White, J. (2008). *Playing and Learning Outdoors: making provision for high-quality experiences in the outdoor environment*. New York: Routledge.
- Wilson, C. (2011). *Effective approaches to connect children with nature*. New Zealand : Department of Conservation .

APÊNDICES

APÊNDICE I – PLANO DE INTERVENÇÃO: PROJETO “LÁ FORA”

Sessões		Duração					
		Dezembro/ Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	
1ª Fase	Observação das crianças no espaço exterior						
	Entrevista Inicial à Educadora Cooperante						
	Questionário às Famílias						
	Formulação do problema (Metodologia de Projeto)						
	Construção dos Cadernos de Detetive/Explorador						
2ª Fase	Proposta Educativa 1- Caracol, Formigas e Aves						
	Proposta Educativa 2 – No jardim também se brinca: pista de obstáculos						
	Proposta Educativa 3 –Borboletas e Fruto/Legume						
	Proposta Educativa 4 - Plantas						
	Exploração nos “Limites Invisíveis”						
	Construção de cartazes de divulgação do projeto à comunidade educativa						
	Exploração no Parque Verde						
3ª Fase	Planeamento da divulgação do Projeto						
	Gravação da avaliação das crianças: vídeo divulgação do projeto						
	Divulgação do projeto à comunidade educativa: avaliação das Famílias e da Educadora Cooperante						

APÊNDICE II – PORTEFÓLIO DO PROJETO



Contexto do projeto

Jardim de infância: IPSS

Localização: Coimbra

Grupo: 21 crianças entre os 3-5 anos

Intenções do Projeto

- Experienciar maior contacto com a natureza;
- Demonstrar curiosidade e interesse pelo meio, observando e colocando questões que evidenciam o desejo de saber mais;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos (plantas e animais) e identificar diferenças e semelhanças;
- Proporcionar atividades e projetos de iniciativa das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social;
- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa;
- Desenvolver capacidades de comunicação e de interação com os pares e os pessoas adultas;
- Desenvolver a expressão oral e o interesse pelo modo escrito, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos, partilha de histórias e respetivo registo;
- Explorar diferentes técnicas de Expressão Plástica.

Áreas de conteúdo com maior incidência

Como foi referido, o projeto aborda diferentes temas, não de forma compartimentada, mas sim integrada com a questão-problema. Contempla, todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar tendo, no entanto, sido privilegiadas a **Área de Conhecimento do Mundo** e a de **Formação Pessoal e Social**.

Fase 1 - Formulação do Problema

O projeto nasceu de um momento de partilha e de exploração de diferentes materiais no espaço exterior, ou seja, numa manhã, as estagiárias e o grupo dirigiram-se para o coreto, onde estavam presentes alguns objetos e materiais como: foice, pá, balde, livro “Lá Fora” e lupas. As crianças posicionaram-se em meia lua (fig.1) e após o manuseamento destes materiais, que funcionam como indutores, surgiu a questão-problema “*O que podemos explorar no Jardim?*”.



Figura 1 - Momento de diálogo

Tornando-se evidente o interesse das crianças pela temática, as estagiárias encorajaram o grupo com algumas questões “*O que gostavam de saber mais?*”, “*O que gostam/gostavam de fazer no jardim?*”, obtendo diversas respostas (fig. 2), tais como:

- “*Experiências*”;
- “*Podemos ver formigas*”;
- “*Apanhar caracóis*”;
- “*Subir às árvores*”;
- “*Ver as joaninhas e minhocas*”;
- “*Ser detetives*”;
- “*Quantos olhos tem o caracol?*”;

- “Plantar sementes”;
- “O tomate é um fruto?”;
- “Às vezes, planto ervas aromáticas com o meu avô”;
- “Brincar na terra”;
- “Fazer piqueniques”;
- “Fazer uma horta”;
- “Como se dá de comer aos pássaros?”;
- “Fazer jogos”.



Figura 2 - Registo das ideias das crianças

As ideias foram registadas pelas estagiárias, bem como algumas questões lançadas para provocar discussão.

Após o diálogo, as crianças, por iniciativa própria, exploraram o espaço com os materiais disponibilizados. Recolheram elementos naturais (fig. 4), mexeram no solo (fig. 7 e 8) e na água, brincaram com pneus (fig.5), utilizaram as lupas para observar de perto diferentes elementos (fig. 3 e 6), avistaram um gafanhoto e ainda regaram plantas.



Figura 3 - Utilização de lupas para ver os insetos



Figura 4 - Recolha de elementos naturais



Figura 5 - Cooperação para fazer rodar o pneu



Figura 6 - Manuseamento de lupas para observar terra



Figura 7 - Observação de plantas e manuseamento de terra



Figura 8 - transferir elementos naturais de um recipiente para outro

Durante a tarde, construíram um painel com os elementos recolhidos (fig. 9) e registaram as situações vivenciadas (fig. 10 e 11), como por exemplo: “*Utilizámos a lupa para ver formigas e aranhas*” e “*Brincámos com pneus*”.



Figura 9 - Colagem de elementos naturais no painel



Figura 10 - Utilização do livro “lá fora” para desenhar seres vivos



Figura 11 - Anotações das experiências vividas

NOTAS REFLEXIVAS:

Durante este momento da manhã, observei os diversos sentidos ativados, assim como as distintas informações que as crianças puderam captar através deles, como é o caso: da visão para observar cada detalhe de uma folha; o tato para sentir todos os relevos e texturas e detetar o que era leve/pesado; a audição para ouvir os/as outros/as companheiros/as e possíveis sons detetados, como o das abelhas e das moscas; o olfato para cheirar as flores e a terra húmida.

Enquanto exploravam livremente o espaço, avistei um grupo de crianças (fig. 5) a tentar rodar um pneu. Rapidamente, as crianças perceberam que precisavam de ajuda de mais companheiros/as e que necessitariam de estabelecer funções relevantes para que o pneu girasse. Situados das posições decididas, as crianças rodavam alguns metros e o pneu acabava por cair. Esta experiência necessitou de coordenação motora, entreaajuda e determinação de papéis, porém as crianças divertiram-se muito, não desistindo à primeira queda.

Além deste acontecimento, observou-se uma criança envolvida na exploração de vasos e terra (fig.8). Enquanto explorava enchia e vazava esses recipientes, sorria e contava às crianças que estava a fazer uma sopa para todos. Com esta exploração as crianças compreendem noções de volume e massa, sabendo quando está cheio/vazio; pesado/leve, entre outros.

Proposta Educativa 1: Caracóis, formigas e aves

Fase 2 - Planificação e Desenvolvimento da Atividade



Figura 12 - Visualização do episódio em grupo

As crianças revelaram curiosidade em saber mais sobre as aves, os caracóis e as formigas, mas antes de entrarem em ação, visualizaram um episódio da série “Minúsculo” (fig. 12) sobre os animais em questão. Após a visualização do episódio, as crianças foram questionadas sobre os animais que aí apareceram, tendo respondido: *formiga, mosca, caracol, libelinhas, abelhas e uma joaninha*. Como no episódio não se referiam as aves, para estabelecer uma conexão com estes seres vivos, as crianças foram questionadas “*Quais os animais, que para além de alguns insetos, voam?*”. Responderam ‘*borboleta*’, *pombas, pássaros e gaivotas*.

Finalizado o diálogo sobre o episódio, as crianças receberam um **caderno campo** (ou caderno de detetive/explorador, como o intitularam; fig.13). De seguida, as crianças dividiram-se em três grupos (fig.14 e 15) - formigas, aves e caracóis e cada grupo definiu **o que pensavam saber** e **o gostariam de saber/descobrir** sobre os animais seleccionados.¹²

¹² Salienta-se que as fotografias, neste dia, foram retiradas pelas crianças.



Figura 13 - Entrega dos cadernos de campo/explorador/detetive



Figura 14 – Reunião em grande grupo para decidir interesses pessoais



Figura 15 - Reunião em pequenos grupos de interesse

Estes momentos são fundamentais para as crianças se sentirem valorizadas, pois os/as adultos/as escutam as suas dúvidas e as suas descobertas, bem como a sua atitude curiosa.

O que pensamos saber sobre as formigas?	O que queremos descobrir sobre as formigas?
“Têm três barriguinhas”; “Levam comida às costas”; “Têm muita força”; “Fazem uma filinha e deixam a comida em casa e vão buscar mais”; “Vivem num buraco debaixo da terra” “Têm demasiadas pernas”; “Guardam a comida na toca para o inverno”; “Comem comida dos humanos (migalhas)”; “São uma família, andam juntas”; “Sobem/descem às paredes com muita velocidade”; “São pretas”.	As formigas são todas iguais?
	Têm asas?
	Quantas patas têm?
	Têm antenas para falar umas com as outras?
	O que comem?
	Como se chama a casa das formigas?

O que pensamos saber sobre as aves?	O que queremos descobrir sobre as aves?
“comem sementes e fruta”; “às vezes pousam na água”; “existem diferentes tipos de pássaros”; “tem esqueleto”; “têm família” “eles voam”; “construem ninhos nas árvores”; “gostam de pão”; “têm bico e asas”.	As diferentes casas das aves
	O que comem?
	Há pássaros grandes?
O que pensamos saber sobre os caracóis?	O que queremos descobrir sobre os caracóis
“Quando não tem carapaça, chama-se lesma”; “a casa dos caracóis está às costas”; “andam com a parte de baixo”; “tem baba”; “têm carapaça”.	Têm quantos olhos?
	Os caracóis comem pão?

No final, cada grupo delineou “como” e “onde” poderia pesquisar e encontrar respostas para as suas dúvidas:

Onde vamos pesquisar? (comum para os três grupos)	
“Vamos aos esconderijos”	“Perguntar aos outros meninos e adultos”
“Vamos apanhar os bichos e vê-los melhor à lupa”	“Ver nos livros”

O que queremos fazer? (comum para os três grupos)	
“Fazer uma casa para guardar os caracóis”	“Ver os animais mais de perto”
“Construir uma casa para pássaros e pô-la no Parque Verde”	“Experiência com formigas”

Fase 3 - Execução

Proposta Educativa 1: Caracóis, Aves e Formigas		
Duração: 1h	Locais: Sala e Parque Verde	Data: 07.03. 2019
Propósitos:		
<p>Despertar o gosto pelo meio natural;</p> <p>Proporcionar experiências positivas na natureza;</p> <p>Promover a utilização de lupas, pinças, máquina fotográfica, entre outros;</p> <p>Identificar características das diversas espécies seleccionadas;</p> <p>Promover o registo de informações, com rigor;</p> <p>Desenvolver a criatividade;</p> <p>Ampliar o sentimento de pertença ao espaço exterior da instituição e ao Parque Verde;</p> <p>Proporcionar momentos de comunicação, escutando e respeitando os restantes.</p>		
Objetivos de aprendizagem (OCEPE)		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ▪ Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; ▪ Reconhecer a importância do património natural. 		

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística

Subdomínio das Artes Visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

Subdomínio da música

- Identificar e descrever os sons que ouve;

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;

Domínio da Matemática

- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;

Área do Conhecimento do Mundo

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos; manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;

Atitudes e Valores a Atingir	Capacidades a Desenvolver
Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;	Observar
Participar na tomada de decisões;	Analisar e interpretar
Desenvolver a autonomia e a criatividade;	Elaborar uma conclusão
Respeitar as ideias dos outros;	Comunicar oralmente

Lista de Recursos

Lupas	Lápis de cor
Frascos	Lápis de cera
Pinças	Fita Cola
Baldes	Pacote de leite
Pá	Tesouras
Ancinho	Cola
Terra	Caixa de sapatos
Lanche	Livro “ <i>Lá Fora</i> ”
Folhas brancas	Máquina Fotográfica
Cadernos de detetive/explorador	Computador

Descrição da Atividade:

Esta proposta educativa (1) ocorreu em duas intervenções distintas devido às atividades planeadas. A primeira intervenção ocorreu em contexto sala, na qual, os grupos pesquisaram e delinearão o que gostariam de realizar e a segunda intervenção realizou-se no Parque Verde, onde os grupos contactaram com os seres vivos.

Na primeira intervenção, delineados os métodos de pesquisa, cada grupo investigou, através do livro ‘*Lá Fora*’, mais sobre o ser vivo. Após discutidas e observadas as informações recolhidas (fig. 19), cada criança ilustrou (fig. 16, 17 e 18) no seu caderno¹³ de detetive como pensava que era o animal.



Figura 16 - Registos através de ilustrações



Figura 17 - Ilustração de uma ave



Figura 18 - Ilustração de uma colónia de formigas

¹³ Todas as ilustrações das crianças estão disponíveis no Apêndice IX

Relativamente ao **Grupo dos Caracóis**, as crianças sugeriram construir um “*caracolário*”, onde pudessem observar com mais facilidade o ser vivo. Assim sendo, o grupo começou a planear a construção do “*caracolário*” (fig. 20), sugerindo, inicialmente, a utilização de uma caixa. A estagiária, fomentando o questionamento e a reflexão, perguntou às crianças: “*Será a melhor opção para observar?*”. As crianças ao refletirem, responderam: “*Tem de ser transparente, tipo um copo ou uma garrafa*”. Em seguida, o grupo foi questionado sobre o que era mais necessário, tendo afirmado: *terra, folhas para comerem, alface, paus e sementes*.

Definido o projeto de construção, o grupo, com o apoio da estagiária, cortou um garrafão de água ao meio e, no espaço exterior (fig. 21), recolheu os elementos acima referidos, produzindo assim um “*caracolário*”.



Figura 19 - Procura de informações sobre os caracóis



Figura 20 - Tomadas de decisão sobre o caracolário



Figura 21 - Construção do caracolário

No Parque Verde, o grupo, reuniu e refletiu sobre os locais onde poderiam estar os caracóis, afirmando: “*Eles só gostam do frio*”; “*Acho que estão mais perto dos arbustos*”, “*Devem estar a escalar as árvores*”. Assim sendo, o grupo procurou (fig.22) os seres vivos e ao encontrá-los (fig. 23), observou-os, recolheu-os e colocou-os num recipiente transparente, observando-os (fig. 24), detalhadamente, com uma lupa.



Figura 22 - Procura de caracóis



Figura 23 - Momento de observação e manipulação dos primeiros caracóis encontrados



Figura 24 - Observação e partilha de informações entre pares



Figura 25 - Momento em que tocaram nas antenas dos caracóis

Em seguida, a estagiária interrogou as crianças: *“O que acontece às antenas se lhes tocarmos?”* A criança (I) afirmou que *não acontecia nada*, pedindo para experimentar. Depois de a criança experimentar (fig.25), a estagiária informou que ao tocar nas antenas elas *“vão para dentro”* e que *“o caracol se esconde, dentro da carapaça”*. Com a ajuda da lupa, a estagiária também questionou o que seriam as ‘pintinhas’ pretas nos tentáculos de cima e as crianças responderam: *“Acho que são os olhos!”*, *“As antenas de baixo não têm pintinhas. Tem só dois olhos!”*.

No que diz respeito ao **Grupo das Aves**, as crianças também sugeriram a construção de um abrigo, para se poderem abrigar em dias de chuva. Deste modo, o grupo idealizou a construção das casas, sugerindo a utilização de pacotes de leite. Tomadas as decisões, as crianças pintaram os pacotes.



Figura 26 - Construção do abrigo para aves



Figura 27 - Decoração do abrigo



Figura 28 - Local selecionado para deixar o abrigo

Como as crianças queriam descobrir qual a alimentação das aves, decidiram realizar entrevistas aos responsáveis da instituição, afirmando que, *saberem a sua alimentação era uma forma de as atrair para o abrigo*.

O grupo, no Parque Verde, observou as aves, imitou o seu voo e o seu canto e pendurou, numa das árvores, os abrigos realizados (fig. 28). Salienta-se que o grupo personalizou as casas com desenhos, no local (fig. 26 e 27).

No que respeita ao **Grupo das Formigas**, este planeou, em contexto sala, uma ‘experiência’ para alimentar um formigueiro. Desta forma, as crianças foram questionadas sobre o tipo de comida que podiam utilizar para atrair as formigas, afirmando que “*Elas gostam de doces e migalhas*”, “*e que tal uma maçãzinha?*”.

No Parque Verde, o grupo procurou formigas (fig. 29 e 30), registando as suas características no caderno de detetive (fig. 31 e 32), com o auxílio de uma lupa e recipientes. Enquanto admiravam o movimento da formiga, as crianças foram partilhando entre si informações do que observavam (fig. 33). Posteriormente, realizou a ‘experiência’ com um pacote de açúcar. As crianças colocaram um pouco de açúcar, afastado do carreiro de formigas, para verem se elas conseguiam encontrar um novo caminho até ao petisco, sem se afastarem do trilho.



Figura 29 - Procura de formigas com instrumentos



Figura 30 - Recolha de formigas em frascos



Figura 31 - Observação e registo das formigas com auxílio da lupa



Figura 32 - Observação das características das formigas



Figura 33 - Partilha de informações entre pares

No entanto, a ‘experiência’ não foi bem-sucedida devido ao número reduzido de formigas. Assim sendo, o grupo voltou a repeti-la (fig. 34) no espaço exterior da instituição. As crianças encontraram um formigueiro perto das árvores do JI e observaram, com lupas, o processo (fig. 35 e 36) que o carreiro sofria quando encontrava um novo alimento. Os comentários das crianças foram diversos, tais como: *“Olha já está cá uma formiguinha”*; *“Agora estão um monte de formigas”*; *“Acho que encontrei a porta do formigueiro”*; *“São umas gulosas, o açúcar está a desaparecer”*; *“Esta árvore é um prédio de formigas!”*; *“As formigas vão ficar gordinhas com tanto açúcar”*; *“Este açúcar, é para elas se alimentarem depois”*.



Figura 34 - Início da “experiência” com açúcar



Figura 35 - Observação da “experiência”



Figura 36 - Fim da “experiência” com menos quantidade de açúcar no local

Após alguns minutos de observação, as crianças exploraram, autonomamente, o livro “Lá fora” (fig. 37), procurando a ilustração de um formigueiro. Com ajuda da estagiária, as crianças foram colocando questões sobre alguns compartimentos do formigueiro, na impossibilidade de observá-los na realidade.



Figura 37 - Busca de informações sobre as formigas



Figura 38 - Registo e observação dos novos dados da experiência



Figura 39 - Registo no caderno de campo

De salientar que os grupos comunicaram entre si (fig. 40 e 41) as descobertas e os feitos realizados ao longo da proposta educativa e que cada criança foi efetuando registos no seu ‘caderno de detetive’ (fig. 38, 39 e 40).



Figura 40 - Ilustração do caracol



Figura 41 - Diálogo com os colegas sobre as experiências que vivenciaram



Figura 42 - Visualização das fotografias realizadas pelas crianças e pelos/as adultos/as ao longo da experiência

NOTAS REFLEXIVAS:

Durante as explorações no Parque Verde, o grupo cresceu a níveis de cumplicidade e gosto pela natureza. Isto é, enquanto brincavam nas suas descobertas com os seres vivos, as crianças partilhavam informações entre si, demonstrando interesse por explicar aos outros o que observaram, permitindo que esses acrescentassem notas relevantes. Dessa forma, as crianças estavam a aprender juntas, desenvolvendo capacidades de comunicação.

Para além disso, é possível observar nos registos fotográficos expressões de admiração não só pelo que conseguem ver a olho nu, mas também porque têm autonomia para fazer o que lhes é mais interessante.

Em todas as explorações, o grupo levava o livro “Lá fora”, para poderem usufruir dele quando necessitavam. A utilização do livro, para observar as suas ilustrações permite o alargamento da compreensão sobre alguns fenómenos reais. Como foi o caso do grupo das formigas, na impossibilidade de observar o formigueiro na vida real, as crianças decidiram observar a ilustração para compreender o seu funcionamento, ainda que com a ajuda da pessoa adulta. Enquanto observavam as imagens surgiam dúvidas, possibilitando a procura de respostas, ou seja, mais descobertas e mais mistérios na natureza.

No que toca ao grupo dos caracóis, constatou-se que ao utilizarem a lupa ou até mesmo a olho nu, as crianças mostravam uma observação atenta por compreender as características do molusco. Na fig. 23, podemos observar uma criança a posicionar o caracol em várias perspetivas, analisando o animal. Esta curiosidade intrínseca nas crianças, mostra o gosto natural pelos animais, pela compreensão do que podem tocar e observar, bem de perto. Este momento não funcionaria tão bem se as crianças não tivessem oportunidade de 1) sair da sala; 2) procurar e apanhar os caracóis; 3) manusear o animal e 4) observar à lupa todas as suas peculiaridades.

Proposta Educativa 2 - No jardim também se brinca: Pista de Obstáculos

Fase 2- Planificação e Desenvolvimento da Atividade

Como foi referido na fase 1 (definição do problema), as crianças evidenciaram o que gostariam de realizar no jardim e um dos pontos que referiram foi realizar jogos. Assim sendo, as estagiárias, elaboraram um esquema prévio de uma corrida de obstáculos. Este esquema teve em atenção os materiais disponibilizados pela instituição e a exigência/desafio de cada obstáculo.

O planeamento não foi realizado com as crianças porque o objetivo foi surpreendê-las com o jogo.

Fase 3 - Execução

Proposta Educativa 2- No jardim também se brinca: Pista de Obstáculos		
Duração: 45 min	Locais: Espaço Exterior da Instituição	Data: 13.03. 2019
Propósitos:		
<p>Incentivar o desenvolvimento de competências motoras, como a motricidade grossa e fina;</p> <p>Viabilizar mais momentos no exterior da instituição;</p> <p>Possibilitar interação entre pares.</p>		
Objetivos de aprendizagem (OCEPE)		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e aceitar as suas características pessoais; ▪ Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ▪ Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras; ▪ Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, rastejar. <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar objetos, utilizando conceitos de orientação; ▪ Identificar pontos de reconhecimento de locais. 		

Lista de Recursos

Cordas	Pines
Arcos	Pneus
Relevos retangulares desnivelados	Vestuário apropriada

Descrição da Atividade:

A corrida de obstáculo foi dinamizada em duas intervenções. Na primeira, em contexto sala, ocorreu um diálogo acerca do brincar no espaço exterior, na qual, várias crianças mencionaram que realizavam jogos no seu jardim. Seguiu-se a formação de pares, tendo as estagiárias constituído os de 3 e 4 anos de idade e os de 5 anos escolheram os seus adversários.

De seguida, as crianças, num confronto saudável de um contra um, ultrapassaram obstáculos diversificados desde saltar a pé juntos (fig. 43) e em pneus (fig.44), rastejar, contornar pinos (fig. 45) e cordas. O espírito de competição sentiu-se no ar, mas a superação, o bem-estar e o envolvimento de cada criança foram o que mais marcou este jogo.



Figura 43 - Saltar em cima de barras



Figura 44 - Saltar em pneus



Figura 45 - Correr em zig-zag entre pinos

Realça-se que a segunda intervenção ocorreu a pedido das crianças e que a corrida de obstáculos teve desafios diferentes (fig. 49). Nesta sessão, as crianças escolheram, autonomamente, o seu par. Em ambas as intervenções, as crianças, no final dos jogos, exploravam os objetos (fig. 46, 47 e 48) e o espaço livremente (fig. 50 e 51)



Figura 46 - Brincar com pneus



Figura 47 - Exploração dos obstáculos por todas as salas da instituição



Figura 48 - Participação da assistente operacional no jogo



Figura 49 - Outras possibilidades de exploração dos obstáculos: rastejar



Figura 50 - Exploração de toda a zona verde da instituição

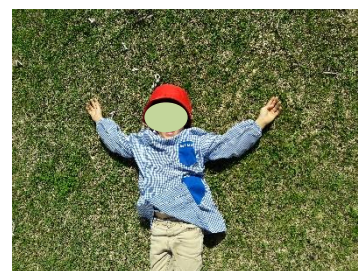


Figura 51 - Momento de relaxamento da criança M

NOTAS REFLEXIVAS:

Durante o funcionamento da corrida dos obstáculos pude observar o apoio e estratégias que as crianças davam umas às outras, com frases como: “*vai, tu consegues!*”, “*faz assim (...), vais conseguir*”; “*é melhor ires por ali (...)*”; “*levanta a perna de trás*”; “*está quase, bora*”; “*salta, rápido*”; “*posso ajudar? Ela é mais pequenina*” e “*corre, corre*”. Deste modo, manifestavam espírito de equipa e cooperação entre as crianças.

Quando terminados os “confrontos” entre pares, um outro grupo da instituição juntou-se à experiência, realizando autonomamente os pares. Este momento

permitiu compreender, que as crianças exteriorizam uma capacidade de integração e acolhimento.

Como podemos observar na fig. 52, a criança MM. depois de uma grande movimentação do corpo decidiu deitar-se na relva e aproveitar o momento para relaxar. Na foto podemos observar o sorriso rasgada manifestado pela criança por poder estar deitada na relva, sem restrições.

Além destes aspetos, saliento o bem-estar dos adultos no aproveitamento do espaço exterior, tal como as crianças (fig.48). As pessoas adultas estavam relaxadas e envolvidas na exploração dos elementos presentes. Brincar também foi possível para os adultos. É importante destacar esta última frase, na medida em que a pessoa adultas geralmente tornam-se passivos nas brincadeiras das crianças, tendo apenas um papel de vigilantes. Aproveitar a natureza é para todos e não só para as crianças. Nela podemos brincar, relaxar e aprender juntos.

Proposta Educativa 3: Borboletas e Frutos/Legumes

Fase 2 - Planificação e Desenvolvimento da Atividade

Através da questão-problema “*O que podemos explorar no Jardim?*”, as crianças referiram que gostariam de saber mais sobre as borboletas e os frutos/legumes. Deste modo, as crianças dividiram-se em 2 grandes grupos consoante o seu tópico de interesse. De seguida, as estagiárias elaboraram, com as crianças, teias que responderam às seguintes questões: **o que pensamos saber, o que queremos descobrir e onde vamos pesquisar.**

O que pensamos saber sobre as borboletas?	O que queremos descobrir sobre as borboletas?
“Fazem casulo” “Voam”; “Transformam-se em lagartas”; “camuflagem nas asas”; “têm muitas cores”.	Como crescem?
	O que comem?
	O que acontece quando apanhamos?
O que pensamos saber sobre os frutos?	O que queremos descobrir sobre os Frutos?
“Nascem na árvore”; “são para comer”; “a fruta tem um açúcar próprio deles”; “fruta e legume não são iguais”; “as uvas nascem nos arbustos”; “não há todas as frutos o ano inteiro”; “são saudáveis”.	Tudo o que é verde é legume?
	O tomate é um legume?

Onde vamos pesquisar? (Grupo das Borboletas)	
“Em vídeos”	“Nos livros”

Onde vamos pesquisar? (Grupo dos Frutos)	
“Nos alimentos”	“Nos folhetos dos hipermercados”
“Nos livros”	

7.2 Fase 3 - Execução

Proposta Educativa 3: Plantas e Borboletas		
Duração: 45 min	Locais: Sala e exterior da instituição	Data: 28.03.2019
Propósitos:		
<p>Despertar o gosto pelas ciências;</p> <p>Formular previsões;</p> <p>Possibilitar a elaboração de tabelas de dados;</p> <p>Comunicar oralmente os resultados, entre pares e com os adultos;</p> <p>Proporcionar tolerância e respeito pelas ideias (diferentes) de outros;</p> <p>Distinguir fruto de legume;</p> <p>Identificar as diversas fases da metamorfose;</p> <p>Promover o gosto pela natureza, dentro da sala;</p>		
Objetivos de aprendizagem (OCEPE)		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com os outros no processo de aprendizagem; ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; ▪ Reconhecer a importância do património natural. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio das artes visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas <p>Domínio da Matemática</p>		

- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;
- Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição;
- Utilizar tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-las de modo a dar resposta às questões colocadas;

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Área do Conhecimento do Mundo

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;
- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;
- Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.

Atitudes e Valores a Atingir	Capacidades a Desenvolver
Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;	Observar
Participar na tomada de decisões;	Analisar e interpretar
Desenvolver a autonomia e a criatividade;	Elaborar uma conclusão
Respeitar as ideias dos outros;	Comunicar oralmente

Lista de Recursos

Lupas	Tesouras
Pinças	Cola
Livro “ <i>A lagartinha muito comilona</i> ”	Cestos
Caderno de notas de campo	Faca
Barro ou massa de moldar	Máquina fotográfica
Tintas acrílicas	Cartolinas
Pincéis	Lápis de cera
Livro “lá fora”	Lápis de cor
Diversos frutos e legumes	

Descrição da Atividade:

A proposta educativa 3 iniciou-se com a leitura do livro “*A lagartinha muito comilona*” de Eric Carle (fig. 52). Esta hora do conto abordou as duas temáticas em questão, o ciclo de metamorfose de uma borboleta e os alimentos. Após a leitura do livro, as estagiárias exploraram-no com as crianças. Introduziram, em seguida, algumas questões iniciais para o desenrolar dos mini-projectos, como: “*O que aconteceu à lagartinha? Como se transformou em borboleta?*”; “*O que a lagartinha comeu? Eram frutos ou legumes?*”. Logo depois, as crianças dividiram-se por grupo.



Figura 52 - Hora do conto "A lagartinha muito comilona"

O **Grupo dos Frutos e Legumes**, ao entrar na sala, deparou-se com um conjunto de alimentos e dois cestos (fig.53). Para iniciar a atividade¹⁴, a estagiária

¹⁴ Adaptado de Martins [Et al.] 2009, pp. 80 – 82.

questionou se todos os alimentos presentes eram legumes e as crianças, rapidamente, separaram os frutos dos legumes, da forma que consideravam correta.

A estagiária interrogou, estrategicamente, as crianças acerca das suas escolhas, uma vez que alguns alimentos podiam suscitar dúvidas sobre a sua separação, como é o caso: da courgette, do tomate, do pimento e do limão



Figura 53 - Observação e separação dos alimentos

As crianças ao depararem-se com a incerteza, afirmaram que o melhor era observar os alimentos por dentro. Assim sendo, em pares e com uma faca, cortaram os alimentos ao meio (fig. 54 e 55). Tendo estes sido cortados, as crianças teceram alguns comentários, tais como: *“Este tem caroços”*; *“O tomate está cheio de sementinhas”*; *“Mas a batata não tem nada lá dentro!”*; *“A couve flor só tem flores pequeninas”*; *“A cenoura também é lisinha por dentro”*; *“A courgette é uma fruta e a minha mãe põe na sopa, que estranho!”*. Ao ouvir estas observações, a estagiária ajudou o grupo a compreender que os frutos contêm sementes e os legumes não (fig. 56).



Figura 54 - Corte do alimento



Figura 55 - Descoberta das sementes



Figura 56 - Última separação dos alimentos

Ao compreenderem a diferença entre os alimentos, o grupo construiu uma tabela de dupla entrada que menciona “*O que achávamos...*” e “*O que descobrimos...*” relativamente à divisão dos frutos e dos legumes (fig.57). As crianças procuraram em revistas os alimentos, recortaram-nos e no final, colaram-nos na coluna correspondente.



Figura 57 - Tabela construída pelas crianças sobre as descobertas

Terminada a construção da tabela, as crianças provaram os alimentos (fig. 58, 59 e 60) o que constituiu um momento de partilha.



Figura 58 - Degustação de limão



Figura 59 - Degustação do pimento



Figura 60 - Degustação de laranjas

O **Grupo das Borboletas**, começou por visualizar um vídeo de animação sobre a metamorfose. De seguida e em diálogo, chegaram à conclusão que este inseto passa por um ciclo de transformação, ou seja, que inicialmente é um ovo, do qual surge uma lagarta que constrói um casulo e que quando deixa o casulo, transforma-se numa borboleta.

Posto isto, as crianças demonstraram interesse em descobrir curiosidades sobre as borboletas e, através do livro “Lá fora”, descobriram algumas, tais como: possuem 6 patas; existem borboletas de asas grandes que voam grandes distâncias sem praticamente bater as asas; as que têm asas pequenas batem as asas muitas vezes; não têm uma visão muito nítida; algumas espécies de borboletas têm os “ouvidos” na “barriga”; as antenas funcionam como um nariz; a boca é uma pequena tromba sugadora (como uma palhinha).

Por fim, cada criança, com massa de moldar, construiu as várias etapas de transformação deste inseto (do ovo à borboleta). Assim que as peças secaram, as

crianças pintaram-nas e construíram uma maquete (fig. 61, 62 e 63), tendo-a intitulado “Projeto Nascimento da Borboleta”.



Figura 61 - Pintura do painel para a maquete



Figura 62 - Cartaz com as descobertas



Figura 63 - Construção de borboletas em massa de moldar

NOTAS REFLEXIVAS:

No que toca ao grupo dos legumes/frutos o momento mais marcante foi a utilização de objetos “perigosos”, a faca. Permitir à criança cortar o legume autonomamente, proporcionou o desenvolvimento de confiança, estas sorriam quando ultrapassavam o desafio de cortar os alimentos. Para a utilização das facas, as crianças desenvolveram capacidades de atenção e destreza, possuindo um olhar atento na ação. Além disto, destaco a entreajuda para decifrar qual o segredo por detrás daqueles alimentos. O momento de provar os alimentos foi uma alegria contagiante, as crianças riam-se com as expressões dos/as colegas a trincarem o limão e manifestavam interesse em fazê-lo também. Tocar nos alimentos com a língua também permite decifrar as características dos alimentos, como o sabor e a textura. Estas ativações de sentidos são importantes para ultrapassar medos e descobrir novos interesses.

Proposta Educativa 4 - Plantas

Fase 2 - Planificação e Desenvolvimento da Atividade

“Plantar sementes”, “Brincar na terra” e “Fazer uma horta” são algumas das ideias expressas pelas crianças. Atendendo aos interesses, as estagiárias elaboraram, com as mesmas, teias que respondem às seguintes questões: **o que pensamos saber, o que queremos descobrir e onde vamos pesquisar.**

Este projeto foi marcado pela particularidade de ter sido realizado em grande grupo.

O que pensamos saber sobre as plantas?	O que queremos descobrir sobre as plantas?
“Precisam de sol e terra”; “podem dar fruta”; “têm folhas”; “podemos regá-la com água ou podemos esperar pela chuva”; “precisam de comida” “não podem estar no escuro, senão morrem”; “precisam de água”; “têm flores” “podem dar fruta”.	Todas as plantas têm caule?
	Como se planta?

Onde vamos pesquisar?
“Vamos ver plantas reais à lupa”
“Lá atrás no coreto”
“Livros “

8.2 Fase 3 - Execução

Proposta Educativa 4: Plantas		
Duração: 45 min	Locais: Coreto e Sala	Data: 02.05.2019
Propósitos:		
<p>Enriquecer o espaço exterior da instituição com produtos biológicos (tomate e pimento);</p> <p>Despertar o gosto pela natureza e seus elementos;</p> <p>Promover a utilização de lupas, pinças, entre outros;</p> <p>Identificar características das diversas espécies selecionadas;</p> <p>Promover o registo de informações, com rigor;</p> <p>Ampliar o sentimento de pertença ao espaço exterior da instituição;</p> <p>Proporcionar momentos de comunicação, escutando e respeitando os restantes.</p>		
Objetivos de aprendizagem (OCEPE)		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com os outros no processo de aprendizagem; ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; ▪ Reconhecer a importância do património natural. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio das artes visuais</p>		

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Área do Conhecimento do Mundo

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;
- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;
- Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.

Atitudes e Valores a Atingir	Capacidades a Desenvolver
Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; Participar na tomada de decisões; Desenvolver a autonomia e a criatividade; Respeitar as ideias dos outros;	Observar Analisar e interpretar Elaborar uma conclusão Comunicar oralmente

Lista de Recursos

Garrações	Cola
Tesouras	Regador
Tampas de garrafa	Terra
Papel autocolante	Pá
Papel Eva	Plantas
Tecido	Água

Descrição da Atividade:

A proposta educativa 4 iniciou-se, em contexto sala, com um diálogo entre as crianças, que foram interpeladas com a questão “*O que as plantas necessitam para crescer?*”. Responderam que necessitam de: *sol, água, sementes, terra e regador*. Em seguida, em pequenos grupos, observaram cuidadosamente, com uma lupa (fig. 64), as plantas (pimento e tomate), tendo identificado alguns dos seus elementos constituintes (fig. 71). As estagiárias foram colocando algumas questões do tipo: “*Esta planta tem fruto?*”; “*Tem flores?*”; “*Onde está o caule da planta?*”; “*Onde estão as raízes da planta e para que servem?*”. No geral, as crianças identificaram corretamente os diferentes elementos, apresentando uma maior dificuldade na identificação do caule.



Figura 64 - Utilização de lupas para observar as plantas

Destaca-se a situação particular de uma criança de 5 anos que afirmou, com incerteza, que o caule era “*(...) os ramos da planta*” (fig. 67). De forma a clarificar esta informação, a criança foi incentivada a questionar um interveniente do JI para compreender onde se situava o caule e qual a sua função.

Além disto, as crianças efetuaram diversos comentários no decorrer desta atividade, tais como: “*Este tomate ainda está verde*”; “*A planta do tomate tem flor e a do pimento não*”; “*Quando está verde não podemos apanhar, porque ainda não está bom*”; “*Estes pimentos são laranja, nunca tinha visto*”; “*As duas plantas têm folhas*”; “*Esta parte de baixo (raiz) segura a planta à terra*” (fig. 65 e 66).



Figura 65 - Utilização dos sentidos para identificar características dos pimentos



Figura 66 - Identificação das características da planta através de uma lupa



Figura 67 – Identificação das características da planta através do toque

Terminada a exploração, as crianças realizaram, nos seus ‘cadernos de detetive’, registos gráficos das plantas e dos seus elementos de sobrevivência (fig. 68 e 69).



Figura 68 - Registo das experiência no caderno de notas



Figura 69 - Ilustração da observação das plantas

Posteriormente, no coreto, as crianças dividiram-se em dois grupos e cada um plantou uma planta. Numa perspetiva mais ecológica, as estagiárias optaram pela utilização de um garrafão de água para substituir os vasos. Assim sendo, as plantas foram colocadas no garrafão cortado ao meio e cada criança exerceu uma função. Colocar, primeiramente, a terra no garrafão, seguidamente, efetuar um buraco (fig. 70)

na terra para colocar a planta, tapando-a com terra (fig. 71) e por fim, regar a planta (fig. 72).

Findas as plantações, as crianças brincaram livremente pelo espaço. Mexeram no solo, na areia e em água, brincaram às corridas de pneus, procuraram insetos e regaram as plantas do local.



Figura 70 - Processo de plantação



Figura 71 - Processo de plantação II



Figura 72 - Processo de plantação III

NOTAS REFLEXIVAS:

A utilização de plantas já com o fruto teve um propósito. Desta forma, as crianças observaram os produtos frescos e naturais, com a possibilidade de colhê-los futuramente e comerem o que produziram. Esta proposta possibilitou o contacto com a agricultura num espaço urbano, desenvolvendo o gosto/ligação por semear ou plantar alimentos. Numa outra ocasião e dado o tempo reduzido, seria interessante que as crianças observassem todo o processo de desenvolvimento da semente até à formação do fruto/legume e a sua colheita, podendo observar todos os progressos e tornando a experiência mais rica.

Enquanto exploravam as plantas o grupo mostrava-se atento ao que observava e manuseava. Nesta etapa do projeto sentiu-se um crescente desenvolvimento na comunicação, uma vez que as crianças manifestavam confiança e à vontade para exprimir o que sentiam, o que os intrigava e o que queriam saber mais. Ainda durante

as plantações, as crianças tiveram de tomar decisões autonomamente, para selecionar e organizar quem fazia o que e como. Este momento, permitiu o contacto com diferentes cores, texturas, formas das folhas, flores, cheiros, etc., assim a ligação com a natureza é mais profunda e permite a partilha de experiências entre o grupo e as pessoas adultas envolvidas.

Proposta 5: Projeto ‘Lá Fora’ num Lugar Diferente – Limites Invisíveis

Proposta Educativa 5: Exploração Limites Invisíveis	
Duração: dia completo	Local: Vale de Canas
Propósitos:	
Testar limites individuais e de grupo; Avaliar potenciais riscos existentes no espaço; Partilhar experiências significativas no meio natural; Distinguir as diversas texturas das espécies vegetais da mata; Desenvolver o sentimento de responsabilidade perante a natureza; Desenvolver a curiosidade; Estimular o desenvolvimento da motricidade grossa e fina; Desenvolver a autonomia, bem como a autoestima; Possibilitar momentos de descoberta, através da aprendizagem ativa.	
Objetivos de aprendizagem (OCEPE)	
Área de Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com os outros no processo de aprendizagem; ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; 	

- Reconhecer a importância do património natural.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística

Subdomínio das artes visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Área do Conhecimento do Mundo

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;
- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;
- Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.

Atitudes e Valores a Atingir	Capacidades a Desenvolver
Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;	Observar
Participar na tomada de decisões;	Analisar e interpretar
Desenvolver a autonomia e a criatividade;	Elaborar uma conclusão
Respeitar as ideias dos outros;	Comunicar oralmente

Lista de Recursos

- Fornecido pelo projeto Limites Invisíveis.



Figura 73- Exploração do espaço I



Figura 74 - Exploração do espaço II



Figura 75 - Exploração do espaço III



Figura 76 - Exploração do espaço IV

Descrição da Atividade:

Para culminar todo o projeto, foi organizada pela equipa educativa, uma ida a Vale de Canas, ao Projeto Limites Invisíveis.

O grupo de crianças levou a indumentária correta para um possível dia de chuva. De galochas e impermeáveis vestidos, seguiram caminho para uma mata desconhecida.



Figura 77 - Reunião Inicial

Quando chegaram ao local, foram recebidos pela responsável I., que os reuniu em círculo para iniciar a aventura (fig. 73). Nesse diálogo, abordou as crianças com algumas questões: “*O que sentem quando passam a mão na cara?*”; “*E nas mangas da camisola?*”. Com estas perguntas contextualizou a proposta exploratória que tinha preparado para o grupo, “*o safari das texturas*”. Este safari serviu para ajudar as crianças a compreender a vasta diversidade de espécies vegetais na mata, recorrendo à observação e ao tato das diferentes texturas de árvores.

Para dar início à exploração (fig. 77 e 76), percorreram caminhos inimagináveis como: trilhos estreitos (fig. 74), alguns desses, à beira de abismos (fig. 77); poças de água; colinas (fi. 75); esconderijos e escorregas de lama.

Ao chegar ao primeiro “posto”, foram entregues cartões, onde as crianças teriam de encontrar as texturas explícitas na fotografia (fig. 78 e 79). É de ressaltar, que enquanto tentavam encontrar a textura, as crianças exploraram livremente (fig. 80) o espaço, sabendo que não podiam afastar-se das pessoas adultas, ou seja, com certos limites intrínsecos, sem que lhes fosse dito.



Figura 78 - Procura da textura semelhante



Figura 79 - Confirmação da textura



Figura 80 - Exploração livre do espaço

Ao longo do percurso, atravessaram diversos postos, neles puderam encontrar mais texturas, bem como deslizar em terras húmidas e sujar a roupa (fig. 81 e 82).



Figura 81 - Subida de colinas



Figura 82 - Descida de colinas

Durante a hora de almoço, as crianças puderam desfrutar da brisa e dos sons da natureza, numa refeição ao ar livre.

Durante o período da tarde, a atividade planeada era a construção de algo, em barro (fig. 83). Nesta proposta pretendia-se que as crianças fossem criativas (fig. 84); construíssem utilizando elementos da natureza e ainda, manuseassem o barro, que tem por si só, uma textura peculiar (fig. 85).



Figura 83 - Construções em barro



Figura 84 - Borboleta em barro



Figura 85 - Manuseamento do barro

Foram diversas as situações, assistidas durante o dia: crianças que não conseguiam subir às colinas, ganharam confiança e ao fim de várias tentativas conseguiram; crianças com medo de estragar/ sujar a roupa, não resistiram em descer pelos escorregas ensopados (fig. 88); crianças com receio de tocar, cederam aos seus dotes de cozinha e confeccionaram almoços de lama e musgo (fig. 86), para todos e finalmente, crianças que não tocavam em água, chapinharam em poças durante largos minutos (fig. 87).



Figura 86 - Cozinha imaginária de lama e musgo



Figura 87 - Saltar nas poças



Figura 88 - Escorregas de lama

Ao final da tarde, deu-se a oportunidade de as crianças explorarem um novo espaço (fig. 89) na mata com diversos utensílios (jardinagem/ cozinha) comuns do dia a dia, por exemplo: tachos, panela, pás, etc. (fig. 90, 91, 92 e 96).



Figura 89 - Exploração dos desafios do espaço



Figura 90 - Utilização de instrumentos de jardinagem nas brincadeiras



Figura 91 - Utilização de instrumentos de cozinha nas brincadeiras a pares



Figura 92 - Brincar com elementos naturais



Figura 93 - Cooperação entre pares



Figura 94 - Exploração do espaço em grande grupo



Figura 95 - Junção de diversos elementos naturais e utensílios de cozinha



Figura 96 - Exploração de elementos naturais

Ainda no período da tarde, um grupo de crianças avistou uma salamandra lusitânica, ficando curiosos com o animal quiseram tocar-lhe (fig. 97) e saber mais sobre ele. A responsável I. disse-lhes algumas curiosidades sobre a salamandra, nomeadamente: ser um anfíbio em vias de extinção. As crianças ao perceberem a importância de preservar o animal, planearam construir-lhe uma casa e colocaram-no no sítio onde o encontraram (fig. 98).



Figura 97 - Observação da salamandra



Figura 98 - Construção do refúgio da salamandra

O resto do dia foi passado a brincar e a explorar na mata, descobrindo novos lugares e apreciando a natureza (fig. 99).



Figura 99 - Exploração de outros espaços em
Vale de Canas

NOTAS REFLEXIVAS¹⁵:

Destaco neste dia as diferentes interações existentes, isto é, na figura 95, podemos observar as brincadeiras em grande grupo, algo não identificado no espaço exterior da instituição. Enquanto as crianças interagiam entre si, observou-se a cooperação entre os mais velhos com os mais novos (fig. 94), onde a criança I. auxiliava a criança N. na utilização de uma pá, para escavar na terra mais dura.

Ao final do dia refleti sobre as ações do grupo e percecionei que o projeto “Lá Fora” estava a “criar os seus frutos”. As crianças mostraram-se mais atentas ao que as rodeava, envolveram-se nas atividades e experimentaram, sem medos, novas aventuras. Tudo o que resgatavam da terra era motivo de curiosidade, de se questionarem e de tentarem compreender o mundo natural. Para além disto, a situação do anfíbio foi uma demonstração de preocupação e de sensibilização perante a natureza e os seres vivos. É bastante importante que as crianças criem laços com a natureza e desenvolvam um carinho especial por ela, para que, no futuro, sejam cidadãos e cidadãs conscientes da conservação e respeito pelo ambiente.

Resultados e Produtos (fase 4)

O Projeto “Lá Fora” foi descrito na íntegra nas fases anteriormente referidas, no entanto, importa perceber se foi ou não uma experiência relevante para o grupo. A fase 4 expõe uma avaliação do trabalho, isto é, as competências desenvolvidas pelas crianças, uma retrospeção por parte delas e das famílias e uma avaliação reflexiva do trabalho das estagiárias.

No que respeita aos produtos realizados ao longo do projeto, alguns já foram evidenciados na fase 3- execução - de cada proposta educativa, mas serão, novamente, aqui aludidos:

¹⁵ Saliento a presença de outros episódios relativos a este dia, presentes no Apêndice III.

- Registos gráficos nos cadernos de detetive/explorador (fig.100);
- Cartazes que expõem os processos de cada atividade (fig. 104- 107);
- O “caracolário” (fig. 101);
- As casas para as aves (fig. 103);
- Tabela de dupla entrada sobre legumes e frutos;
- Vasos reciclados (fig.102).

Importa, no entanto, referir que não foram elaborados produtos finais.



Figura 100 - Notas de campo



Figura 101 - Caracolário



Figura 102 - Vasos reutilizados



Figura 103 - Abrigo para aves



Figura 104 – 1.º Cartaz de experiências vivenciadas lá fora



Figura 105 – 2.º Cartaz do projeto: formigas, caracóis e aves

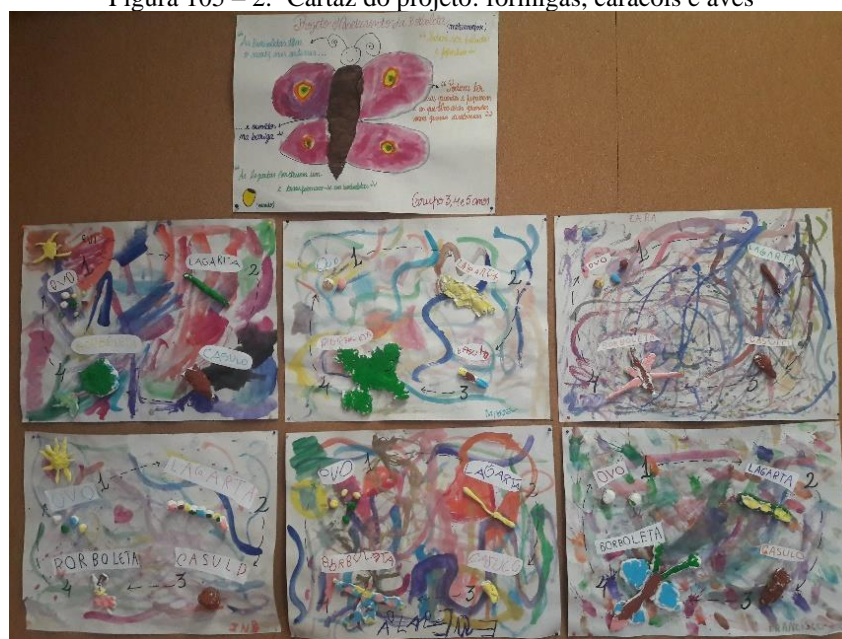


Figura 106 - Maquete e informação complementar sobre as borboletas

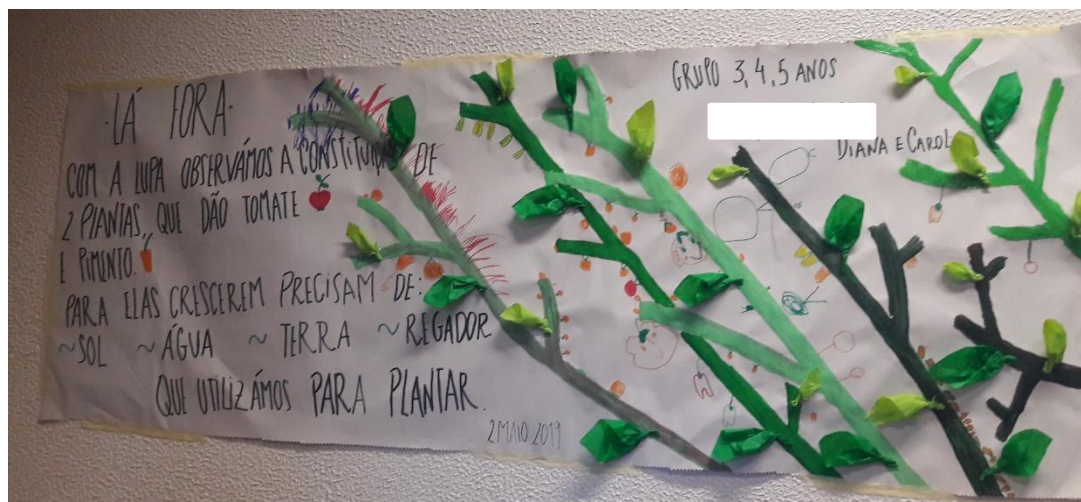


Figura 107 - Cartaz sobre o projeto: plantas

Aprendizagens das Crianças

Este ponto apresenta o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças no decorrer dos vários mini-projetos. Assim sendo, reporta-se o que disseram:

Proposta Educativa 1

[Grupo dos Caracóis]

- “Aprendi que não podemos guardar os caracóis num garrafão, pois a casa deles é a natureza” (I);
- “Os caracóis não gostam de sol” (R);
- “Não conseguimos ver, mas dentro da carapaça está o coração do caracol” (IV);
- “O caracol tem vários tamanhos, vimos um que era gigante” (D);
- “Com a lupa vimos os desenhos que a carapaça tem” (C);
- “A baba serve para eles deslizarem melhor” (M);
- “As antenas de cima são os olhos e as de baixo são o nariz” (R).

[Grupo das Formigas]

- *“A casa das formigas tem um quarto de hospital para bebés-formiga” (JM);*
- *“Têm 2 antenas e servem para cheirar e falar umas com as outras” (MJ);*
- *“As formigas vivem num formigueiro” (IN);*
- *“Fizemos uma experiência com açúcar e elas vieram logo roubar-nos o açúcar, são umas gulosas” (IN);*
- *“Eu vi no livro que a formiga maior era a rainha” (MJ);*
- *“As árvores da escola são prédios gigantes, onde vivem as formigas” (JM);*
- *“Na casa das formigas existem armadilhas para apanhar os maus e ainda uma despensa, como eu tenho em casa!” (JM);*
- *“No formigueiro tem um cemitério para guardar as formigas que já morreram” (JM);*
- *“Não conseguimos ver formigas com asas, mas no livro estão lá” (I).*

[Grupo das Aves]

- *“Os pássaros têm bicos e patas diferentes” (FP);*
- *“Comem pão, sementes, comida da rua” (I);*
- *“Vivem em casas para pássaros ou em ninhos” (H);*
- *“Alguns são grandes e outros pequenos” (FM).*

Proposta Educativa 2

- *“Saltámos muito alto”; (M)*
- *“Andámos ao zig-zag, parecíamos baratas tontas!”; (D)*
- *“Pulámos dentro de pneus”; (I)*
- *“Caminhámos, muito rápido, em cima de cordas” (S).*

Proposta Educativa 3

[Grupo das Borboletas]

- “As borboletas têm o nariz nas antenas e ouvidos na barriga” (**R**);
- “Podem ser peludas e fofinhas” (**I**);
- “As lagartas constroem um casulo e transformam-se em borboletas” (**I**);
- “Podem ter asas grandes e pequenas e as que têm asas grandes voam grandes distâncias” (**FP**).

[Grupo dos frutos e legumes]

- “Aprendemos a cortar frutos e legumes ao meio”; (**H**)
- “Todas os frutos têm caroços (sementes)”; (**JM**)
- “O tomate é um fruto porque tem sementes”; (**I**)
- “Às vezes o que a mãe põe na sopa não são legumes, mas sim frutos!”; (**M**)
- “Nem todos os frutos são doces” (**I**).

Proposta Educativa 4

- “Não podemos colocar água demais senão as plantas morrem”; (**D**)
- “Já sei onde está o caule!”; (**F**)
- “Nem todas as plantas têm flores ou frutos” (**H**).

Fase 4 - Avaliação e Divulgação

Avaliação

A avaliação do presente projeto foi realizada com as crianças no seu decurso através de diálogos e dos registos, realizados por elas nos ‘cadernos de detetive/explorador’ e nos cartazes. “Através dos registos as crianças tomaram consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam” (Vasconcelos, 2011, p.42).

Os registos das crianças, as observações, os resultados inerentes e as produções individuais, de pequeno e grande grupo permitiram que as estagiárias revissem e avaliassem todo o processo. Além disto, os apontamentos diários e a retrospeção realizada, pelas duas, no final das sessões, possibilitaram a identificação das principais dificuldades, a formulação de novas hipóteses, a avaliação das competências desenvolvidas pelas crianças e a reflexão das suas práticas.

No final do projeto, foi realizado um balanço global, com o grupo, sobre o trabalho desenvolvido. Evidencia-se as vozes das crianças:

- “Gostei de procurar caracóis”;
- “Gostei do projeto das borboletas”;
- “Gostei de encontrar formigas”;
- “Vimos a entrada das formigas”;
- “Também gostei de cortar courgette”;
- “Gostei de provar pimento”;
- “Gostei da pista de obstáculos”;
- “Gostei de plantar árvores e de cortar a fruta”;
- “Gostei de explorar”;
- “No fim de semana, vou começar a ir para este sítio (Parque Verde) com os meus pais”;
- “Gostei de construir a casa dos pássaros”;

Através da voz das crianças, torna-se notória a singularidade de cada uma, isto é, apreciaram mais uma proposta educativa do que outra e a finalidade do projeto “Lá Fora” era respeitar essa individualidade e assentar nos interesses de cada criança. No geral, as crianças revelaram um grande nível de envolvimento, uma boa adesão nas propostas realizadas, entusiasmo e uma responsabilidade crescente.

Divulgação

Após a avaliação do projeto, o grupo transitou para a fase de divulgação. Esta divulgação permitiu rever, reequacionar, integrar “(...) *as vivências e as experiências num todo significativo e signifiicante*” (Vasconcelos, 2011, p.78).

O planeamento da divulgação foi realizado com o grupo através de um diálogo, na qual, se optou por realizar uma exposição para as famílias. As crianças sugeriram exibir os produtos realizados, apresentar um vídeo com todos os momentos e decorar a sala com alguns elementos (borboletas, aves e caracóis).

Após a conversa, as estagiárias sugeriram que a exposição também se dirigisse aos e às protagonistas do projeto “Lá Fora”. Assim sendo, discutiram o que deviam apresentar e como apresentar, atribuindo algumas tarefas ao grupo, como por exemplo, realizar a decoração da exposição¹⁶. As crianças pintaram rolos de papel higiénico que se transformaram em pássaros (fig.108), folhas de papel que se converteram em borboletas (fig.110) e enrolaram jornais que se tornaram caracóis (fig. 109) .



Figura 108 – Elementos de decoração: Aves em papel higiénico



Figura 109 - Elementos de decoração: Caracóis em jornal e cartolina



Figura 110 - Elementos de decoração: Borboleta artística

Posteriormente, as famílias e a equipa educativa foram convidadas, através de um convite (fig. 111), para a divulgação. Este convite aludia ao dia e à hora da apresentação e solicitava a presença de todos/as.

Relativamente à exposição, os produtos realizados estavam expostos pela sala, acompanhados por uma descrição sucinta dos mini-projetos. Estes foram organizados numericamente para possibilitar uma visão cronológica e uma melhor gestão do espaço (fig. 112-115). Para além disto, e como se referiu, a exposição também se dirigiu às crianças, pelo que os materiais expostos se encontravam ao alcance da sua visão.

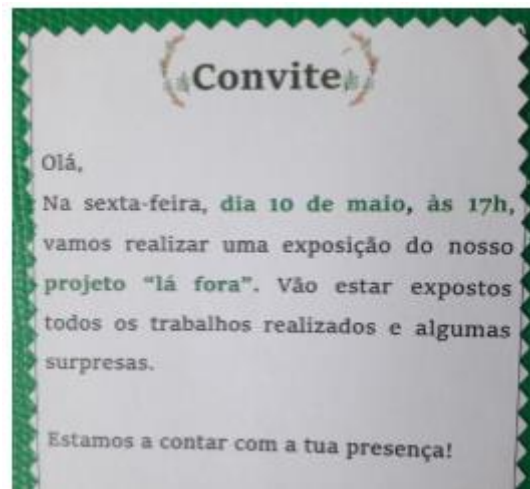


Figura 111 - Convite enviado à comunidade educativa



Figura 112 - Espaço 1 da exposição: Início de projeto e pista de obstáculos



Figura 113 - Espaço 2 da exposição: cadernos de detetives/exploradores



Figura 114 - Espaço 3 exposição: plantas



Figura 115 - Espaço 4 exposição: borboletas

A exposição ainda convidava à realização de um jogo onde as pessoas tinham de separar os alimentos em fruto ou legume (fig. 116). Este desafio teve a finalidade de tornar a exposição mais interativa e permitir que as crianças evidenciassem o que tinham aprendido.



Figura 116 - Espaço interativo da exposição

Para além dos elementos acima referidos, as famílias também puderam visualizar os registos elaborados nos cadernos de detetive de cada criança.

À chegada das famílias, as estagiárias convidaram-nas a sentarem-se em cadeiras ou almofadas (fig. 117 e 118), que se encontravam no centro da sala. De seguida, explicitaram que o Projeto “Lá Fora” tinha, nesse dia, como propósito a sua divulgação às famílias, mas também às crianças, pelo que iriam observar os produtos realizados a uma altura relativamente baixa.

Assim, os/as convidados/as, visualizaram um vídeo (fig. 119) com todos os momentos vivenciados pelas crianças. Este vídeo exibia fotos e curtos registos das atividades, mas também os vídeos captados aquando do balanço global do projeto, isto é, as crianças a exporem o que mais gostaram de realizar. Este momento foi marcado pela partilha criança-família e espanto das crianças ao verem-se na “televisão”. As crianças sabiam da existência do vídeo, contudo o conteúdo só foi revelado no dia da apresentação, com o intuito de surpreender o grupo.



Figura 117 - Disposição da sala para a visualização do vídeo



Figura 118 - Visualização do vídeo



Figura 119 - Visualização do vídeo II

Após a visualização do vídeo, as crianças e as famílias circularam pela sala, onde puderam observar e compreender o processo de todo o projeto (fig. 120, 121 e 122).



Figura 120 - Exploração do jogo interativo entre pais-filhos/as



Figura 121 - Visualização dos cadernos de detetive



Figura 122 - Observação da exposição

No final, através de um pequeno lanche (fig. 123), sucedeu-se um momento de convívio entre os/as convidados/as, onde dialogaram sobre o projeto, colocaram algumas questões e teceram alguns comentários nas folhas de registo de opinião (fig. 124).



Figura 123 - Mesa do lanche



Figura 124 - Folhas de registo de opinião

Mensagens escritas pelas famílias no dia da divulgação:

“Muitos parabéns, foi um projeto muito bem conseguido e apresentado. Adorámos o trabalho de campo, os diários e os “crachás de responsáveis”. (Pais do H.)

“Eu gostei muito do filme, “vai passar no canal 4”. Muitos parabéns. Foram ideias fantásticas e novas experiências para eles. Continuem, são fantásticas. “Beijinhos e abraços” (dito pelo G).” (Mãe do G.)

“Gostei muito do trabalho que desenvolveram com as crianças do grupo da F. e G. Cada vez mais é importante ensinar a brincar, ensinar a experienciar e estimular o espírito das crianças. Fazê-lo, aliando o contacto com a natureza e o meio exterior é fundamental. Parabéns Diana e Carolina por este trabalho! Estão no bom caminho. Muito sucesso nas etapas seguintes.” (Mãe do F.)

“Parabéns! Excelente trabalho! Que tenham muito sucesso na vida!” (Mãe do I.)

“Obrigada por este trabalho, tenho a certeza de que estão felizes também! Felicidades para o futuro!” (Mãe do M.)

“Obrigada! De certeza que eles se divertiram muito com o contacto com a natureza e aprenderam também. Parabéns pelo vosso projeto!” (Mãe do R.)

“Em um mundo cada vez mais digital um projeto “Lá Fora” é de extrema importância para as crianças e nós pais devemos dar continuidade na apresentação e interesse para as atividades ao ar livre. Parabéns pela iniciativa.” (Pais da M.)

Para além destas mensagens, as famílias ao longo do projeto também exprimiram algumas apreciações, tais como:

- *“O H. chegava a casa e contava-nos o que aprendia.” (Mãe do H.)*

- *“Nas viagens de carro, ainda ouvi várias vezes quais os alimentos que não pertenciam aos legumes!” (Pai do H.)*
- *“Uma vez estávamos na cozinha e eu disse-lhe para ele ir buscar o saco de tomates e ele disse logo que o tomate era um fruto porque tinha sementes.” (Mãe do Z.)*

Ao refletir sobre os comentários das famílias, é possível concluir que as crianças foram as principais mensageiras do projeto, isto é, dialogavam, em casa, sobre as atividades que realizavam. Também são perceptíveis o agrado e a valorização pelo projeto e temática, por parte das famílias.

Para além da exposição no final, no decurso do projeto, eram colocados, nas salas ou na entrada do JI, cartazes que organizaram e divulgaram informação sobre as atividades às crianças do JI, famílias e equipa educativa. Estes também possibilitaram o desenvolvimento de questões de composição formal, como a relação imagem/texto, cor e tipografia.

Por último, o projeto também foi divulgado através de um folheto¹⁷ que se destina às famílias, à comunidade educativa e aos responsáveis do JI. Este resume o projeto “Lá Fora” na íntegra e aborda alguma contextualização teórica que evidencia as competências desenvolvidas através das diversas atividades. O folheto é a documentação do projeto e esta “(...) *permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças*” (Vasconcelos, 2011, p.17).

Reflexões em torno do projeto

É importante referir que as estagiárias fruíram de momentos de estudo das problemáticas, para poderem esclarecer as dúvidas do grupo, ou seja, também foram exploradoras dentro do projeto.

¹⁷ Disponível nos Apêndices VIII.

Durante o projeto, sentiram-se algumas quebras que interferiram numa sequência coerente, para as crianças. Isto é, notou-se que a equipa educativa não deu continuidade ao projeto, quando as estagiárias se ausentavam, tornando-se um facto prejudicial para a compreensão pelas crianças.

Por fim, como se aludiu, o projeto “Lá Fora” não se centrou na concretização de produtos finais, mas focou-se, sobretudo, na evolução das competências de cada criança. Assim, o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, social, cultural, físico e emocional foi uma das finalidades principais do projeto. Os primeiros anos de vida *“(...) afiguram-se como um período ótimo de aprendizagem e de desenvolvimento por via do processo experimental”*, na qual, *“(...) permite estabelecer mecanismos cognitivos que são fundamentais para a construção do conhecimento”* (Guedes, 2011, p.12). O “produto final” foi permitir a construção do conhecimento, o aumento da curiosidade, o desejo de aprender, a exploração e compreensão do meio natural. Centrou-se na *“(...) construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida”* (ME, 2016, p.11).

Potencialidades Não Desenvolvidas e Novos Caminhos

No tópico anterior foi realizada uma reflexão sobre o vivido que favoreceu a perceção das aprendizagens construídas pelas crianças. No entanto, também é necessário refletir sobre as potencialidades não desenvolvidas, possíveis alterações e novos caminhos a percorrer.

O projeto “Lá Fora” incidiu no contacto direto com a natureza e abordou temáticas sobre vários seres vivos (plantas e animais). No entanto, não foram explorados todos os tópicos e questões sugeridas pelo grupo. As crianças também manifestaram interesse em *“ver joaninhas e minhocas”*, contudo, devido ao pouco tempo que restava para o término do estágio, não foi possível explorar esse tema. Esta é uma das potencialidades não desenvolvidas no projeto que ocorreria se este se prolongasse.

Além disto, como se referiu, o grupo revelava vontade em aprender mais sobre diversos seres vivos e o projeto poderia ter aprofundado mais essa questão, isto é, teria sido interessante as crianças efetuarem comparações entre os seres vivos investigados

ou estabelecer ligação entre o modo de locomoção destes animais com as corridas de obstáculos.

Apesar das crianças terem manipulado vários elementos naturais, o certo é que pouco contactaram com água, por isso incluí-la em atividades ou jogo livre promoveria uma exploração espontânea, otimizando oportunidades de ação. Para além desta, seria fundamental acrescentar momentos de construção no exterior, onde as crianças pudessem manipular ferramentas, tais como: martelos, pregos; pois seria um desafio, uma vez que desenvolveria a motricidade fina e oportunidades de criação.

O envolvimento das famílias, no decorrer do projeto, foi reduzido no sentido em que estas, somente, eram informadas dos seus objetivos e acontecimentos. Assim sendo, considera-se que se poderia ter apelado a uma participação mais ativa das famílias, solicitando-lhes sugestões de ideias e envolvimento em algumas atividades. Por exemplo, na atividade “Fruto ou Legume?”, em vez da estagiária facultar os alimentos, as famílias poderiam ter sido solicitadas a colaborar, nomeadamente na seleção com as crianças, de alguns alimentos a serem trazidos de casa.

Bibliografia

Figueiredo, A. (2014). *Interação Criança- Espaço Exterior em Jardim de Infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro) Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>

ME. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Revista Escola Moderna* (40), 5-12.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

APÊNDICE III – DIÁRIO DE BORDO

Dia 24 outubro de 2018**Duração:** 11h45 às 11h57**Local:** Espaço Exterior Público da Instituição**Descrição da observação:**

Colocados os chapéus, as crianças dirigiram-se para o exterior, onde constatei que alguns levavam os brinquedos trazidos de casa. Durante este período de tempo, as pessoas adultas da instituição estavam a limitar o espaço para que as crianças não se molhassem na relva. Desse modo, o espaço do relvado estava interdito à sua utilização.

Outra das situações observadas, foi a criança b. manusear um ramo, caído no chão, tendo sido abordada por um adulto, afirmando que se podia magoar e o melhor era brincar noutro lugar.

A maioria do grupo encontrava-se na *estrutura fixa* (parque infantil), presente no espaço exterior¹⁸. Dentro desta localizam-se: quatro crianças no *baloioço*; três crianças no *espaço da casinha de madeira* (jogo simbólico com objetos soltos: bonecos); cinco crianças no *escorrega*; duas crianças escondidas debaixo da *ponte de corda*. Além destas, observou-se cinco crianças a *jogar à bola*; quatro crianças a correr, jogando aos polícias e ladrões.

Este momento permitiu analisar que as crianças apesar de passarem um tempo considerável no exterior, não usufruem da zona verde envolvente. Além disso, estão dependentes das permissões de adultos/as.

Nota: Sem autorização de fotos

¹⁸ Para uma melhor compreensão dos sítios específicos do espaço exterior, consultar Apêndice VII.

Dia 15 novembro de 2018**Duração:** 11h10 às 11h30**Local:** Espaço Exterior Público da Instituição**Descrição da observação:**

Numa das saídas ao espaço exterior, encontrava-se um aglomerado de folhas (de uma atividade de outro grupo), ao observarem aquilo as crianças não resistiram em saltar e deitar-se no monte de folhas. Este foi um dos momentos, em que o grupo manifestou interesse e curiosidade pelos elementos naturais, sem abordagem de adultos/as.

Este momento transformou-se numa oportunidade para inúmeras brincadeiras, pois uma simples folha permitiu que as crianças a explorassem à sua maneira, tendo em conta as suas características individuais.

Importa referir que as crianças permaneceram naquele local até ao almoço, demonstrando envolvimento e entusiasmo.



Figura 125 - Exploração das folhas no espaço exterior



Figura 126 - Brincadeiras entre pares com folhas e brinquedos



Figura 127 - Exploração das folhas



Figura 128 - Visionamento de um livro em cima das folhas

Dia 7 de dezembro de 2018**Duração:** Toda a manhã**Local:** Parque Verde**Descrição da observação:**

No decorrer da manhã foi organizada uma saída de todos os grupos da instituição ao Parque Verde, com intuito de dar um passeio e explorar o espaço. Contudo, após a caminhada as educadoras, decidiram levar as crianças até ao parque infantil. Porém nem todos os grupos ficaram no parque infantil, uma das educadoras dirigiu-se para uma zona verde, onde deixou as crianças explorarem o local, brincando livremente. Já o grupo em estudo, ficou nos equipamentos fixos explorando: o escorrega, o sobe e desce, os balancés, as pontes, etc.

Permitiu-me analisar que apesar da proximidade com a natureza, o/a adulto/a prefere lugares confinados, onde possa vigiar atentamente a criança. Esta saída ao espaço exterior, poderia ter acrescentado algo mais às aprendizagens das crianças. Além disso, a pessoa adulta não deu oportunidade à criança de escolher o local onde preferia brincar no Parque Verde.



Figura 129 - Chegada ao parque verde



Figura 130 - Exploração dos equipamentos fixos



Figura 131 - Exploração dos equipamentos fixos II

Dia 16 novembro de 2018**Duração:** 16h15 às 16h30**Local:** Espaço Exterior da Instituição**Descrição da observação:**

Neste dia de observação, constatei três crianças na zona verde da instituição. Envolvidas nas suas brincadeiras, afirmaram: *“estamos a fazer uma pizza”*, *“é um restaurante”*, *“esta é uma árvore-cozinha de pizzas”*. Estas crianças, decidiram quem fazia o quê no restaurante (fig. 132 e 133), utilizando: terra, paus, pedras e folhas como ingredientes para a pizza ou instrumentos de cozinha (como por exemplo: uma colher ou uma espátula). Quando terminaram a confeção, procederam à “refeição”, mencionando estar fortes para subir às árvores (fig. 134).

Neste momento observei: a cooperação, a amizade e o desenvolvimento de capacidades físico-motoras (motricidade fina e grossa) que a natureza proporcionou, sem a utilização de materiais plásticos. Com os elementos naturais disponíveis naquele lugar, as crianças puderam dar asas à imaginação e fazer desses elementos o que mais gostavam naquele momento. A natureza funcionou como teletransporte para outro lugar na criatividade das crianças: um restaurante, com as características que cada uma das três crianças, imaginava na sua cabeça.



Figura 132 - Exploração da zona verde da instituição: utilização de elementos naturais



Figura 133 - Manipulação do solo



Figura 134 - Subir aos ramos

Dia 8 de fevereiro de 2018**Duração:** 10h30 às 10h50**Local:** Parque Verde**Descrição da observação:**

Neste dia foi organizado um passeio pelo Parque Verde. Este poderia ter sido um momento de exploração da natureza, mas apenas resultou de um longo caminho somente a andar a pé. Durante o percurso, as crianças inventavam histórias de que estavam numa floresta e a qualquer momento saltaria um monstro gigante dos arbustos (fig. 135). Mas rapidamente eram mandadas pelos adultos, para se manterem em fila (fig. 136) e conversarem num tom mais baixo. Outra das situações observadas foi que quando corriam e apanhavam elementos naturais no chão, como pedras, ramos e flores eram rapidamente chamadas à atenção.



Figura 135 - Brincadeiras enquanto caminham



Figura 136 - Passeio no Parque Verde

Dia 21 de fevereiro de 2019**Duração:** 9h30 às 10h00**Local:** Sala**Descrição da observação:**

Dada a problemática assistida neste contexto, as estagiárias decidiram trazer a natureza para dentro da sala. Com paus previamente recolhidos pelas crianças, elaborou-se a contagem de crianças, com o auxílio de uma tabela. O grupo sentou-se, no chão, em círculo, no centro deste encontrava-se uma folha de papel. Com a ajuda da pessoa adulta as crianças construíram uma tabela com três divisões (menino, menina e total), selecionando as cores de cada sexo, pintaram a legenda ao invés de escrever, permitindo que todas as crianças fossem capazes de identificar o seu local na tabela. Cada criança colocou um pau no sítio correspondente ao seu sexo (fig. 137). Por fim, as crianças contaram os paus presentes nas duas divisões (menina e menino) e colocaram o número de paus correspondentes na divisão do total (fig. 138).

Este momento permitiu tornar o exterior uma continuação do interior. Além disso, possibilitou uma forma diferente de fazer a contagem de crianças, com a existência de elementos naturais. Deste modo, as crianças foram capazes de construir uma tabela, analisar os dados, utilizar uma linguagem diferente para diferenciar os sexos e ainda comunicar aos colegas a totalidade de crianças na sala. Além disto, esta forma diferente de contar os elementos do grupo foi uma mais valia para “sair um pouco da rotina”.

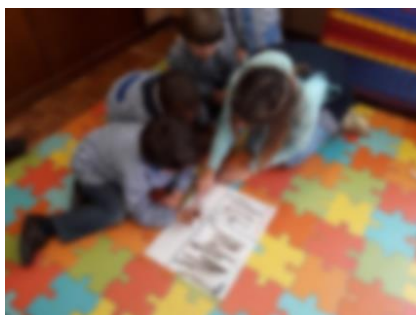


Figura 137 - Contagem de crianças:
colagem de paus



Figura 138 - Contagem final de crianças

Dia 7 de março de 2019**Duração:** todo o dia**Local:** Parque Verde e Exterior da instituição**Descrição da observação:**

Ao chegar ao Parque Verde, decidiu-se com as crianças o local que elas mais gostavam para lanchar, tendo em conta a zona onde nos encontrávamos. Ao optarem, as crianças decidiram ficar próximas das mesas de merendas. No entanto, as estagiárias pediram que se sentassem no chão para receberem a sua peça de fruta que alguma criança iria dar. No momento em que se pediu para se sentarem algumas crianças, apresentaram posições corporais para não colocarem o as nádegas no chão: de cócoras (fig. 141), de pé (fig. 140), etc. e exprimiam o seguinte: *“está molhado aí”, “aqui não quero, está molhado”, “já estou a sentir o molhado”, “está muito sol aqui”*. Ao observar estas situações, a educadora cooperante respondeu *“tudo faz parte”; “é vitamina”, “não faz mal” “se está sol, vira-te para o outro lado”*. As crianças que se mostravam mais confortáveis disseram *“comer aqui até sabe melhor”, “vamos ficar aqui a acampar”, “no fim de semana, vou dizer à mãe e ao pai para vir cá”*.



Figura 139 - Postura das crianças na relva



Figura 140 - Postura de crianças na relva II

Da parte da tarde, notou-se uma grande divisão entre as crianças, devido aos espaços escolhidos para brincar no exterior da instituição (fig. 142, 143 e 144). A maioria preferiu o espaço verde, em relação ao parque infantil e apenas um pequeno grupo de cinco crianças preferiu a estrutura fixa (fig. 141).



Figura 141 - Pequeno grupo a brincar na estrutura fixa



Figura 142 - Crianças na zona verde I



Figura 143 - Crianças na zona verde II

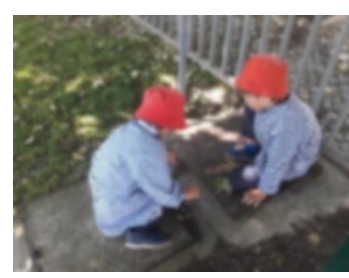


Figura 144 - Brincadeiras a pares na zona verde

Dia 15 de março de 2019

Duração: 10h15 às 10h35

Local: Parque Verde

Descrição da observação:

No decorrer do período da manhã, ao observar estas crianças deparei-me com diversos momentos fundamentais que comprovaram a evolução destas crianças enquanto exploradoras da natureza. Num primeiro momento quando encontraram os caracóis, as crianças partilharam ideias entre si, sobre as diferentes características que observavam neles. Esta comunicação permitiu desenvolver capacidades de ouvir os outros e compartilhar diferentes pontos de vista, sabendo respeitar e ser respeitado. Como podemos observar nas figuras 145 e 146, a criança M. estende a sua mão ao colega para mostrar o muco do caracol e como este forma “bolhinhas”. A criança F. curiosa, tenta encontrar o muco no seu caracol, utilizando o dedo para sentir. Deste modo, ao partilharem o que observam, as experiências tornam-se mais ricas e proporcionam aprendizagens significativas.

Para além disto, destaco a gentileza do toque que a criança demonstra ao pegar no caracol. Ao manuseá-lo observei que a criança girava o caracol em diversas perspetivas, identificando as suas características ao companheiro. Este movimento requer destreza manual e uma grande empatia com o animal, para que não seja esmagado. Durante a manhã, esta criança não largou o seu novo amigo (caracol),

colocando-o sobre o seu braço (fig.147), demonstrando um lado carinhoso e afetuoso com a criatura.

Seguidamente, destaco a utilização de diversos materiais de observação e registo como: lupas, pinças, recipientes, caderno de detetive, canetas e a máquina fotográfica (fig. 147). Esta última, muitas das vezes é considerado um objeto proibido para as crianças, isto é apenas o/a adulto/a deve usar a máquina pois poderá estragar-se. Neste caso, achei importante que as crianças tomassem a iniciativa de fazer os seus próprios registos fotográficos, desenvolvendo a sua autoestima, pois o uso deste objeto requer cuidados e atenção. Os resultados foram excecionais, dado que as crianças se sentem mais à vontade de serem fotografadas pelos/as colegas.

Outro apontamento destacado, foi a surpresa das crianças quando o caracol conseguiu sair do recipiente (fig. 148): *“uau! como é que ele consegue?”*; *“acho que é por causa da baba”*. Neste momento, tive a certeza de que a natureza é surpreendente e torna tudo mais misterioso e curioso para as crianças. Em cada descoberta surgem ainda mais perguntas desafiadoras para o grupo.



Figura 145 - Partilha de ideias entre pares



Figura 146 - Observação e manuseamento do caracol



Figura 147 - Empatia com o animal e utilização de máquina fotográfica para registo de experiência



Figura 148 - Registo das características do caracol

Dia 21 de março de 2019**Duração:** 9h30 às 10h00**Local:** Espaço Exterior da Instituição**Descrição da observação:**

Por iniciativa da educadora cooperante decidiu-se realizar as atividades planeadas para o interior, no *outdoor* da instituição. A atividade consistia em desenhar árvores para um concurso da instituição. *E qual será o melhor sítio para observar e desenhar árvores? O exterior, claro.* Nos sorrisos e nos olhos das crianças viu-se entusiasmo por transportar as mesas lá para fora, assim como todos os materiais necessários de desenho. Além disso tudo, foi sugerido por mim que as crianças brincassem livremente no espaço verde.

Aquele momento permitiu-me refletir que o projeto estava a dar frutos também para a educadora cooperante, uma vez que ao planear algo para o interior, preferiu fazê-lo no exterior. Já as crianças, envolveram-se no desafio podendo observar as árvores atentamente, sentando-se ou não nas mesas. A maioria preferiu desenhar perto da árvore e posteriormente sentar-se para completar o desenho (fig. 149).

Após o término dos desenhos o grupo foi livre para decidir o que brincar e em que o sítio o fazer. Registou-se naquele momento, um maior número de crianças no espaço verde do que no parque infantil (fig. 151). Enquanto brincavam, permitiu-me observar o seu maior interesse pelos objetos científicos (fig. 150), como é o caso da lupa e ainda, a vontade de rebolar na relva (fig. 152), sem pessoas a contestar.



Figura 149 - Ilustração de árvores



Figura 150 - Exploração de lupas entre pares



Figura 151 - Exploração da zona verde da instituição

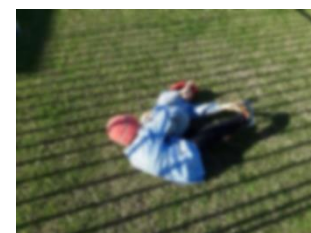


Figura 152 - Brincadeiras a pares na relva

Dia 10 de abril de 2019

Duração: 10h30 às 10h55

Local: Vale de Canas

Descrição da observação:

Quando chegamos às colinas ou mais conhecidas por escorregas de lama, as crianças tentaram encontrar soluções para escalar (agarrar-se às árvores (fig. 155), de joelhos, sentados com as nádegas no chão, pegar em ramos para fazer de apoio (fig. 153) e de pé). Enquanto subiam e desciam as crianças aperfeiçoavam as suas estratégias, sorriam de orgulho e ajudam os restantes com mais dificuldades (fig.156). Esta oportunidade deu aso à imaginação, ultrapassaram medos de descer/subir os escorregas de lama, sujaram-se e usufruíram de liberdade de movimento, desenvolvendo competências motoras.

Durante esta experiência surgiu um episódio que me chamou à atenção. Uma das crianças com 3 anos que facilmente subiu à colina, teve dificuldade em descer, dado que a inclinação era acentuada. Com medo chorou e pediu ajuda, auxiliei com umas pequenas palavras de força *“vá tu consegues!”*, *“tenta com as nádegas no chão!”*. Aos poucos a criança ganhou confiança em si e começou a descer, seguindo o meu conselho. Feliz por conseguir descer sem ajuda, tentou várias vezes até não ter mais medo. Contudo ao perceber que as suas roupas estavam sujas, voltou a chorar. As restantes crianças tomaram a iniciativa de indicar que as suas roupas estavam igualmente sujas, mas que a brincadeira estava a ser tão divertida que não se importavam (fig.154). A criança acalmou com as palavras dos companheiros e continuou a sua experiência.



Figura 153 - Escalar colinas



Figura 154 - Situação de uma criança com medo de descer a colina



Figura 155 - Estratégia para subir a colina



Figura 156 - Entreaajuda para escalar a colina

Dia 10 de abril de 2019**Duração:** 11h10 às 11h20**Local:** Vale de Canas**Descrição da observação:**

A água e a terra foram a mistura perfeita para este grupo de crianças, que num antigo bebedouro encontraram água caída da chuva, folhas secas e terra. Para auxiliar as “funcionárias da fábrica de chocolate”, foram encontradas “colheres de pau” (fig. 158). Dado este acontecimento permitiu-me concluir que um pau pode assumir distintas funções ou significados, onde a criança descobre diversas funções sobre aquele objeto. Esta atribuição de uma panóplia de novos sentidos aos objetos (fig. 159), permite-nos identificar a forma como as crianças adquirem novas informações sobre os acontecimentos, através da mobilização de noções (matemática, ciências, etc.).

Organizaram-se de forma a que encontrassem a função perfeita para cada criança (fig. 157).



Figura 157 - Comunicação entre crianças para atribuir funções



Figura 158 - Manuseamento de elementos naturais nas brincadeiras



Figura 159 - Manuseamento de elementos naturais nas brincadeiras II

Dia 10 de abril de 2019**Duração:** 11h10 às 11h20**Local:** Vale de Canas**Descrição da observação:**

Já no final do dia, enquanto brincavam num tronco as crianças encontraram um Tritão Marmoreado. Estas compreenderam que este devia ficar na sua casa, protegido e calmo, elaborando um abrigo para ele. Ao manifestarem esta atitude, demonstrou sensibilidade por parte deste grupo de crianças. Antes de o colocarem no abrigo (fig. 162), as crianças quiseram vê-lo de perto e tocar na sua pele (fig. 160 e 161).



Figura 160 - Observação da salamandra



Figura 161 - Manipulação do animal



Figura 162 - Construção de um abrigo

Dia 22 de maio de 2019**Duração:** 16h10 às 16h30**Local:** sala**Descrição da observação:**

Neste dia, algumas das crianças mostraram interesse em construir binóculos (fig. 163) para levar para o parque verde. Este tipo de comportamento demonstrou o entusiasmo que estas crianças mostravam ter pelo projeto desenvolvido. O facto de quererem construir um instrumento de observação denota o interesse pela ciência.



Figura 163 - Elaboração dos binóculos

Dia 23 de maio de 2019**Duração:** Toda a manhã**Local:** Parque Verde**Descrição da observação:**

Nesta ida ao Parque Verde, as crianças correram de imediato para o local onde queriam brincar. O local escolhido tinha alguma dimensão, porém apresentou-se alguns limites, uma vez que estávamos perto do rio e eram necessárias algumas regras nesse aspeto.

Duas das crianças dirigiram-se para as árvores, observar formigas, outras pediram uns pedaços de fruta para dar às aves. Observou-se também um jogo simbólico com “lava” no chão. Ainda foi possível ver um tronco que serviu de “ambulância”. Para este último, arranjaram estratégias para não o deixar cair (fig.165), uma vez que este era grande e pesado e, para isso foi necessário encontrar soluções em conjunto,

identificando quem fazia o quê. Quando finalmente conseguiram andar riram de satisfação, permitindo perceber que a união faz a força.

Além disso, utilizaram paus para desenhar no terreno e solicitaram as lupas para investigar os “seus casos” (fig. 166).

Durante este brincar livre, observou-se o bem-estar estampado nos rostos sorridentes. O terreno continha árvores onde podiam esconder-se (fig. 167) ou escalar e declives para desenvolver o equilíbrio e todas as competências motoras. Livres para se sujarem, atirarem-se para o chão (fig. 164), brincarem com troncos e pedra ou apenas estarem em contacto com a natureza, as crianças pediram para voltar no final das explorações. Deste pedido, surgiu-me uma satisfação de missão cumprida.



Figura 164 - Exploração livre no Parque verde



Figura 165 - Manuseamento de um tronco em grupo



Figura 166 - Exploração do espaço com lupas



Figura 167 - Refúgio para se esconderem das pessoas adultas

Dia 31 de maio de 2019**Duração:** toda a manhã**Local:** Parque Verde**Descrição da observação:**

A última ida para o Parque Verde, as crianças escolheram um sítio afastado da zona das merendas e não tiveram qualquer problema em sentar-se no chão (fig.168).

Durante o brincar livre, afastaram-se um pouco mais do olhar das pessoas adultas. Apresentavam-se bastante atentas ao chão e ao que podiam encontrar. Observaram-se brincadeiras com paus (fig.175), jogos simbólicos (mães e pais), outros construíram uma “fogueira” (fig. 170), onde diziam “*é preciso uma pedra para fazer fogo*”, “*precisamos de paus mais grossos e grandes e não pequenos e finos*”. Outro momento observado foi duas crianças encontraram uma semente de abóbora (fig.172) e afirmaram “*vamos plantar esta semente*”, “*sabes qual é o sítio perfeito para plantar?*”. Dirigiram-se para um local onde o sol incidia, fizeram um buraco e pediram água para “*crescer mais alto*”. De seguida, observou-se um grupo de crianças à procura de um tesouro, seguiram pegadas e corriam de um lado para o outro escavando buracos (fig. 171).

A recolha de elementos naturais para levar para a sala ou para casa foi das situações mais assistidas (fig. 169).

Por fim, um grupo de crianças encontrou um cabo pendurado numa árvore e decidiram ver quem chegava ao cabo para poder subir (fig. 173). Foi necessária a ajuda da pessoa adulta (fig. 174), no entanto foi um momento inesperado e onde as crianças mostraram interesse.

No fim das explorações senti que o Parque Verde lhes pertencia, apesar do reduzido tempo durante todo o projeto. Foi fundamental para as crianças estas idas ao Parque Verde, uma vez que proporcionaram experiências distintas que o espaço exterior da instituição não podia oferecer. A natureza deu asas à criatividade e à imaginação.



Figura 168 - Postura das crianças na relva



Figura 169 - Recolha de elementos naturais



Figura 170 – Construção de uma fogueira



Figura 171 – Exploração com elementos naturais



Figura 172 - Plantação de um caroço



Figura 173 - Subir às árvores



Figura 174 - Subir às árvores com ajuda de uma pessoa adulta



Figura 175 – Utilização de um pau como espada



Figura 176 – Fim das explorações: sujidade

APÊNDICE IV – ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

A presente Entrevista visa conhecer a importância que o/a educador/a atribui ao contacto das crianças com a natureza. Os dados recolhidos serão um contributo para o desenvolvimento do Relatório Final que me encontro a realizar, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar que frequente na Escola Superior de Educação, em Coimbra. A entrevista é anónima e os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins investigativos.

Questão 1: Na sua prática educativa costuma proporcionar o contacto das crianças com a natureza? Porquê?

R: Sim sempre que se proporciona. Porque é fundamental o contacto com a natureza e diferentes materiais.

Questão 2: Nas saídas ao exterior que espaços privilegia?

R: Na casa da criança todo o espaço que o espaço oferece. Fora da casa da criança privilegia os espaços de que dispomos: parque verde, parque da cidade, choupal, entre outros. Nestes espaços exploram livremente, fazemos jogos e refeições...

Questão 3: Num dia de chuva, proporcionaria às crianças uma saída ao exterior? porquê?

R: Sim já realizei diversas atividades à chuva- dança na chuva, brincar com as poças de água, tocar em granizo...

Questão 4: perante uma situação em que as crianças se sujам (por exemplo nas mãos ou na roupa) como reage?

R: Não reajo, tento agir... ter as mãos ou a roupa suja é normal, é bom é sinal de felicidade, de experiência. Quando necessário troca-se a roupa e põe-se a lavar.

Questão 5: Com base na sua prática educativa pode referir como é que as crianças interagem com os elementos naturais e, ainda como se relacionam umas com as outras?

R: As crianças exploram, interagem, com os elementos naturais com naturalidade, criatividade... juntos dão asas à imaginação Partem para novas aventuras: com

folhas e paus fazem comida, com paus fazem espadas, tendas, fogueiras, com a terra fazem comida, caminhos para carros, casas para os animais, ou simplesmente brincam usufruem do que têm.

Q6: Considera importante o desenvolvimento com as crianças de um projeto de contacto com a natureza? Porquê?

R: Claro que sim, como já referi o contacto com a natureza é muito importante, a criança está num ambiente saudável, um ambiente onde tudo lhe é possível e as aprendizagens fluem com naturalidade.

Grata pela Colaboração.

APÊNDICE V- QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

O presente questionário visa conhecer a importância que as famílias atribuem ao contacto das crianças com a natureza. Os dados recolhidos serão um contributo para o desenvolvimento do Relatório Final que me encontro a realizar, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar que frequente na Escola Superior de Educação, em Coimbra. O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins investigativos.

1.8 Nos tempos livre, que locais escolhe para frequentar com o/a seu/sua educando/a?

___Jardins

___Praia

___Centros comerciais

___ Parques Infantis

___Ludotecas

___ Campo

___Outros:

1.9 Com que regularidade frequenta espaços verdes com o/a seu/sua educando/a?

___Nunca ___Todos os dias ___Às vezes ___Só aos fins de semana

Porquê? _____

1.10 Num dia de chuva, levaria o/a seu/sua educando/ao exterior?

___Sim

___Não **Porquê?** _____

1.11 Numa situação de brincadeira no exterior, em que o/a seu/sua educando/a se suje (por exemplo: nas mãos ou roupa) como costuma reagir? Manifesta descontentamento e/ou repreende?

Grata pela Colaboração

**APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E
AUTORIZAÇÃO DE REGISTO FOTOGRÁFICO**

Caro/a Encarregado/a de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar que frequento na Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me a realizar o Projeto “Lá Fora”. Pretendo possibilitar experiências e aprendizagens significativas de contacto com a natureza que beneficiam a saúde e o bem-estar das crianças. Estão planeados momentos em que se realizarão sessões ao ar livre, implicando a existência no jardim de infância de uma muda de roupa e calçado adequado a situações de exploração no exterior. Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/a nas referidas atividades, bem como o registo áudio, vídeo e/ou fotográfico das sessões. Comprometo-me a não revelar a identidade das crianças envolvidas, sendo os registos apenas utilizados para fins investigativos. Solicito, ainda, a sua colaboração no preenchimento e posterior devolução do questionário em anexo.

A estagiária,

Diana Rocha

Eu _____ (nome do/a Encarregado de Educação) Encarregado de Educação de _____ (nome da criança) li e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do/a meu/minha educando/a no projeto “Lá fora”, autorizando ainda os registos mencionados e trazendo a muda de roupa e calçado requeridos.

Assinatura/data

APÊNDICE VII – ESPAÇO EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO



Figura 177 - Estrutura fixa: exterior da instituição



Figura 178 - Estrutura fixa: exterior da instituição II



Figura 179 - Estrutura fixa: exterior da instituição III



Figura 180 - Zona verde (plana): exterior da instituição



Figura 181 - Zona Verde: exterior da instituição II



Figura 182 - Zona Verde: exterior da instituição III



Figura 183 – Espaço exterior (coreto) antes das alterações (2018)



Figura 184 - Coreto: horta em pneus (2019)



Figura 185 - Coreto: caixa de areia (2019)



Figura 186 - Coreto: declives em troncos (2019)



Figura 187 - Coreto: cozinha de lama (2019)

APÊNDICE VIII – FOLHETO DO PROJETO “LÁ FORA”



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
Universidade do Algarve
www.ese.edu.pt

Os pequenos Exploradores:



Estagiárias: Carolina e Diana
Educadora Cooperante:
Auxiliar de Ação Educativa:

Bibliografia:

Figueiredo, A. (2014). *Interação Criança- Espaço Exterior em Jardim de Infância* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Retirado de: <https://ri.ua.pt/handle/10173/14804>

ME. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGEE.

Dias, M. P., & Rosário, I. (2014). *Lá Fora- Guia para Descobrir a Natureza*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

Sobre o Projeto...

O "Lá Fora" nasceu de um momento de partilha e de exploração de diferentes materiais (lupas, pá, ancinho) no espaço exterior. Desta forma, surgiu a questão-problema "O que podemos explorar no Jardim?".

O Projeto assentou nos interesses de cada criança, explorando diferentes temas solicitados pelo grupo.

A relação criança-ambiente está vinculada no projeto, permitindo à criança transformar-se numa investigadora, potencializando o seu bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento.

"O contacto com a natureza traz benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais para as crianças" (Miller, Ticheta e White (2009)).



LÁ FORA

13 e 20 de março de 2019

No jardim também se brinca...

As crianças, num confronto saudável de um contra um, ultrapassaram obstáculos diversificados, desde saltar a pé juntos e em pneus, rastejar, contornar pinos e cordas. O espírito de competição sentiu-se no ar, mas a superação, o bem-estar e o envolvimento de cada criança foram o que mais marcaram estes jogos.

De acordo com Fjortoft e Gundersen (2007), a interação das crianças com espaços exteriores diversificados, estimulantes, desafiadores, que convidem ao movimento e a exploração aumenta o seu nível de atividade física, enriquece o comportamento de jogo livre e potencia o seu desenvolvimento motor.



7 e 15 de março de 2019

Aves | Caracóis | Formigas

Depois da pesquisa e da recolha de novas informações sobre os seres vivos, os pequenos exploradores foram ao Parque Verde observá-los. Cada grupo, ao avistar o seu animal, ilustrou-o no caderno de Notas de Campo.

Esta atividade foi marcada pela singularidade de cada grupo - o dos caracóis admirou e tocou no animal, o das aves imitou o voo das mesmas e pendurou, numa das árvores do Parque, duas casas para elas e os das formigas realizou uma experiência com açúcar para ver se as mesmas se dirigiam lá e formavam uma fila.

Esta atividade permitiu "compreender e identificar características distintivas dos seres vivos (...) e (...) o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente (...)" (ME, 2006).



2 de maio de 2019

Nascimento da Borboleta | Fruto ou Legume?

Dois pequenos grupos entraram no mundo da descoberta, sendo que, cada um se debruçou sobre um tema diferente.

O grupo que investiga as borboletas, visualizou um pequeno vídeo, pesquisou várias curiosidades e criou, com massa de modelar, o ciclo da metamorfose.

As crianças que exploraram os alimentos, observaram, questionaram possibilidades e saborearam, com grande satisfação, diferentes frutos e legumes.

"O contato com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são (...) experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem" (ME, 2006).



2 de maio de 2019

"O que as plantas precisam para sobreviver?"

Após uma conversa com os pequenos exploradores, estes referiram que as plantas para crescerem necessitam de: sol, água, terra e regador. Antes de plantarem, observaram cuidadosamente, com uma lupa, as plantas e identificaram alguns elementos das mesmas. De seguida, colocaram à prova as suas habilidades de agricultura, plantando pimentos e tomates.

"O que podemos aprender lá fora não tem limites. Pode parecer um exagero, mas não é. Cada vez que respondemos a uma pergunta, muitas outras perguntas novas aparecem." (Dias & Rosário, 2014).



**APÊNDICE IX – CADERNOS DE DETETIVE/EXPLORADOR
(INDIVIDUAIS)**

Proposta educativa 1: Caracóis



Ilustração 1 – Capa dos cadernos de detetive

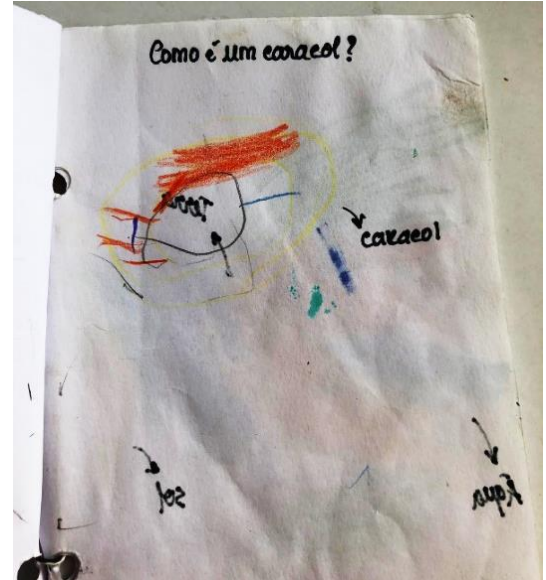


Ilustração 2 – Características do caracol

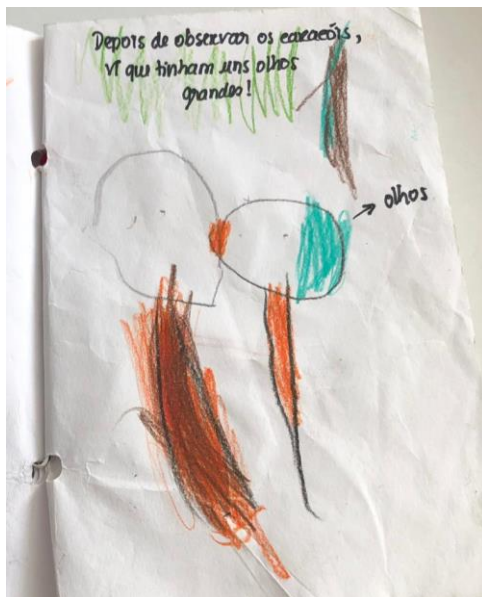


Ilustração 3 - Características do caracol: as antenas

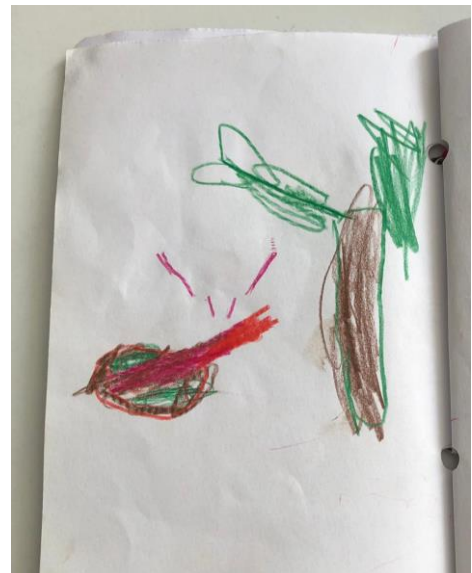


Ilustração 4 - Localização do caracol no Parque Verde

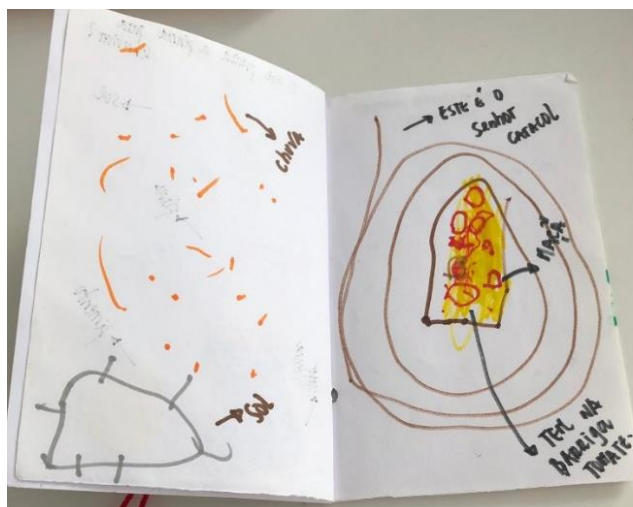


Ilustração 5 - O que come o caracol: maçã e tomate (o que achava)

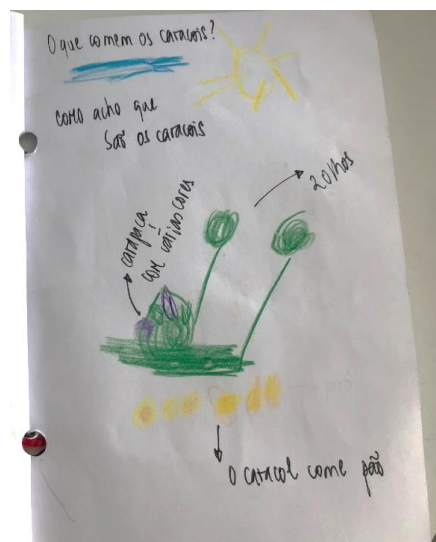


Ilustração 6 - Características do caracol e o que come (pão)



Ilustração 7 - Características do caracol e o que come (outros insetos e pão)

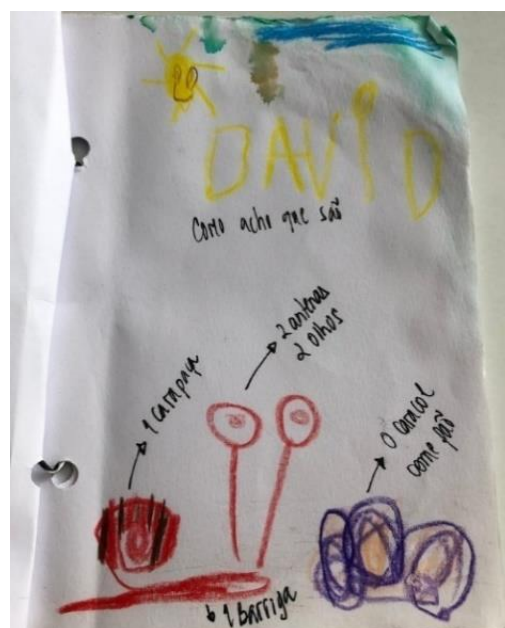


Ilustração 8 - Características do caracol e o que come (pão)

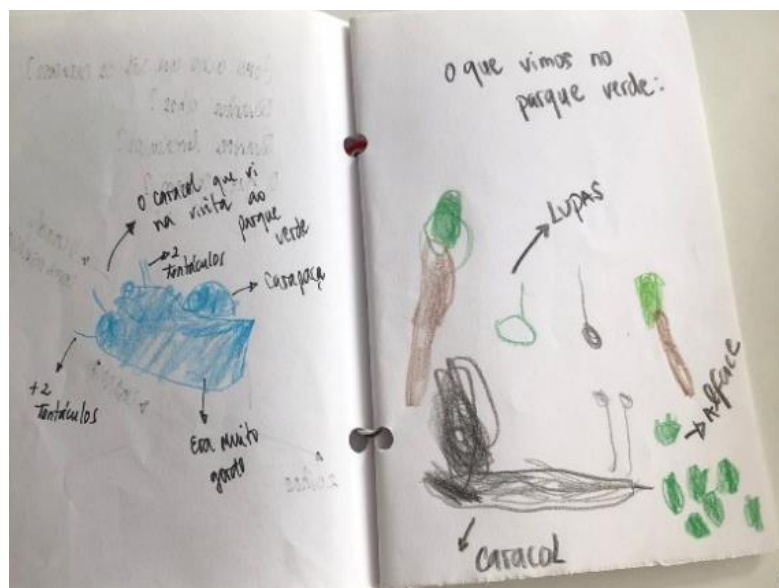


Ilustração 9 -Experiência vivida no Parque Verde: Características do caracol e o que come (alface)

Proposta educativa 1: Formigas

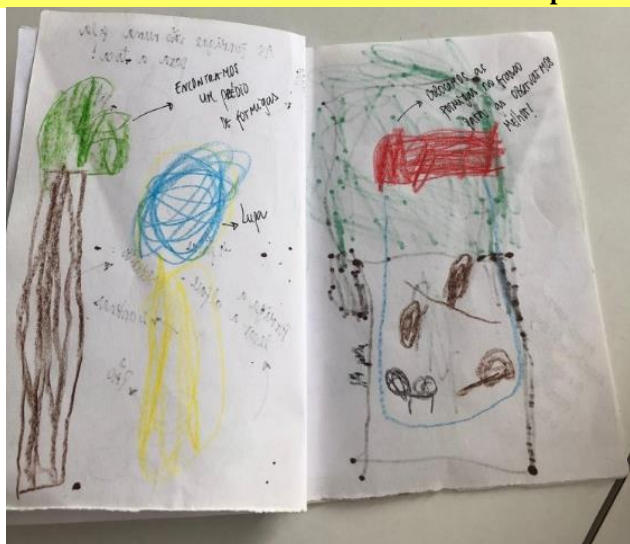


Ilustração 10 - Experiência vivida no Parque Verde: recolha de formigas em frascos e utilização da lupa para ver as formigas no chão e nas árvores

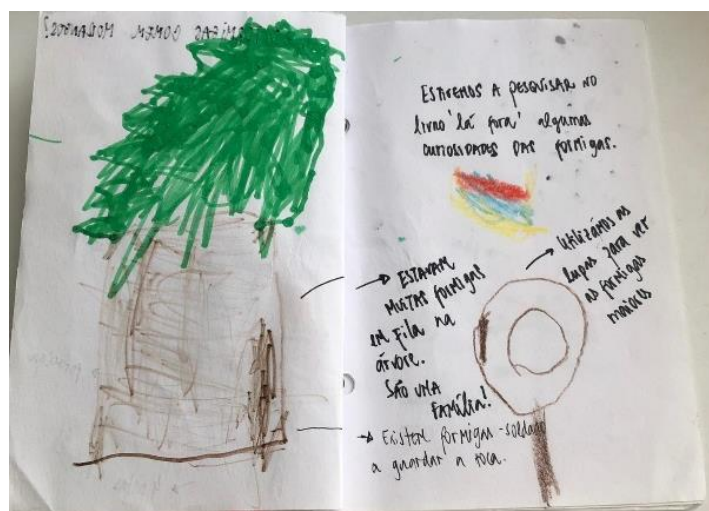


Ilustração 11 - Experiência vivida no Parque Verde: observação de uma fileira de formigas numa árvore, através do auxílio de uma lupa.

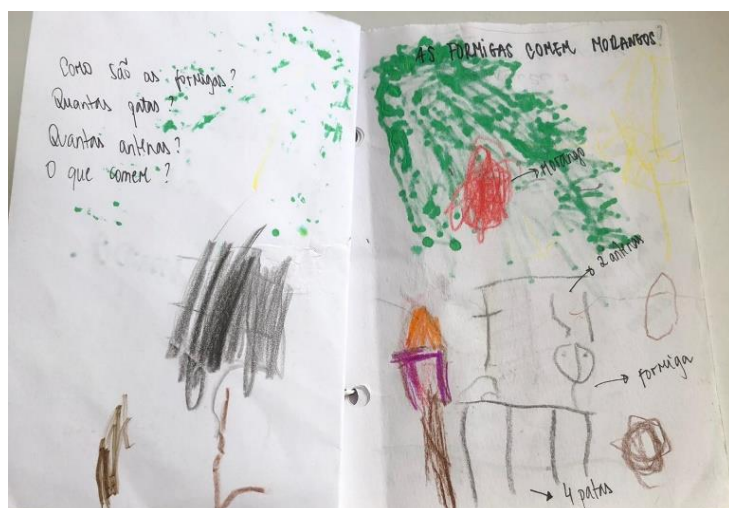


Ilustração 12 - Características das formigas e o que comem (morangos)



Ilustração 13 - Características das formigas, do formigueiro (toca) e o que comem (morangos, limão, pão, sementes e alface)

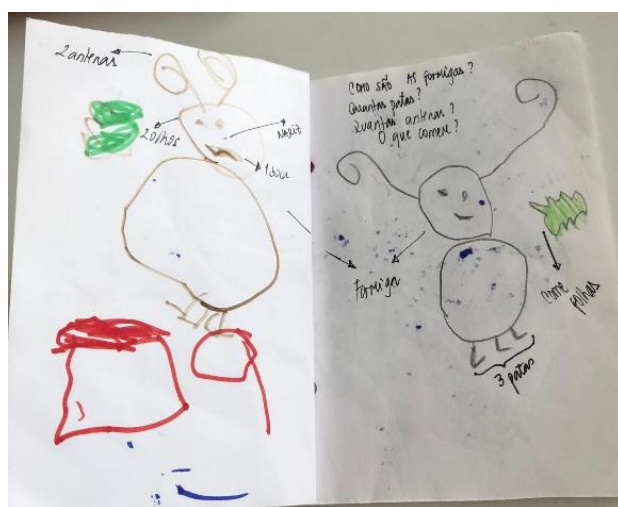


Ilustração 14 - Características das formigas e o que comem (folhas)

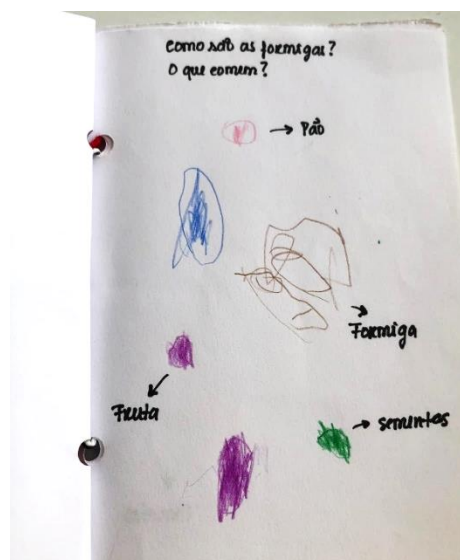


Ilustração 15 - Características das formigas e o que comem (sementes, pão e fruta)

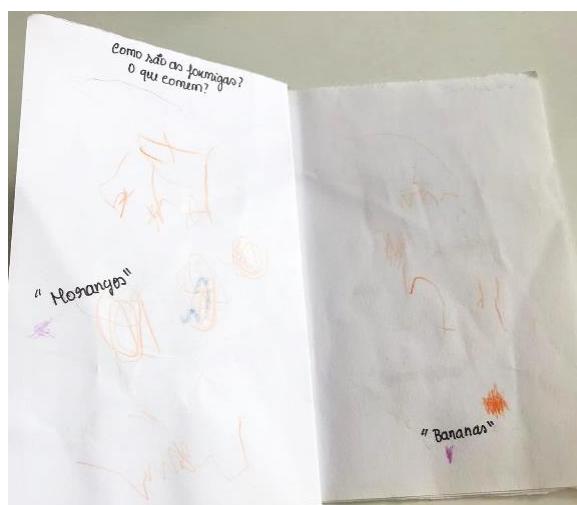


Ilustração 16 - O que comem as formigas: bananas e morangos



Ilustração 17 - Experiência vivida no exterior da instituição: observação de uma experiência com formigas e um pacote de açúcar

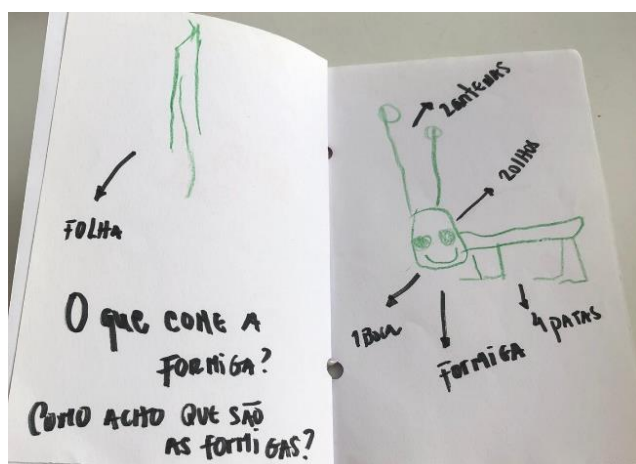


Ilustração 18 - Características das formigas e o que comem (folhas)



Ilustração 19 - Formigas a carregar comida para o formigueiro

Proposta educativa 1: Aves

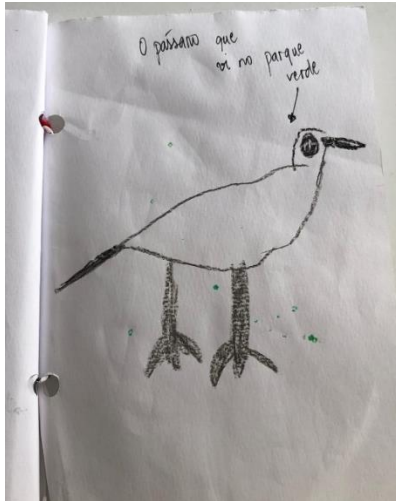


Ilustração 20 – Ave observada no Parque Verde

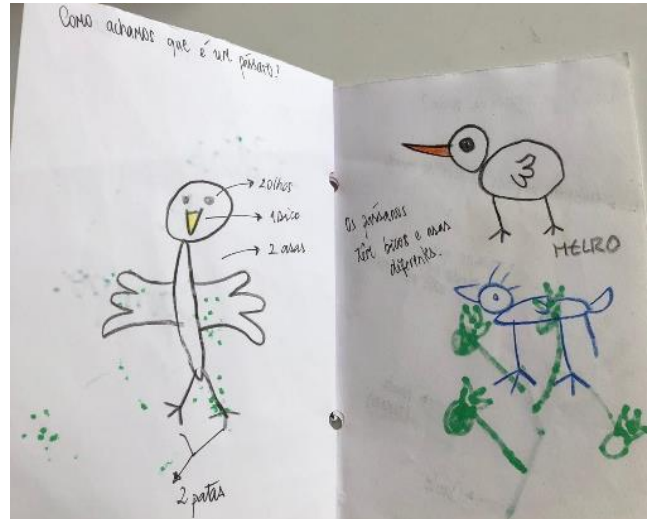


Ilustração 21 - Aves observadas no Parque Verde

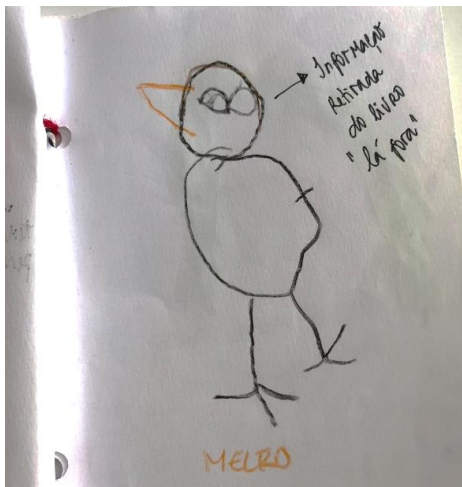


Ilustração 22 - Ave observada no Parque Verde



Ilustração 23 - Ave observada no Parque Verde



Ilustração 24 – Características das aves

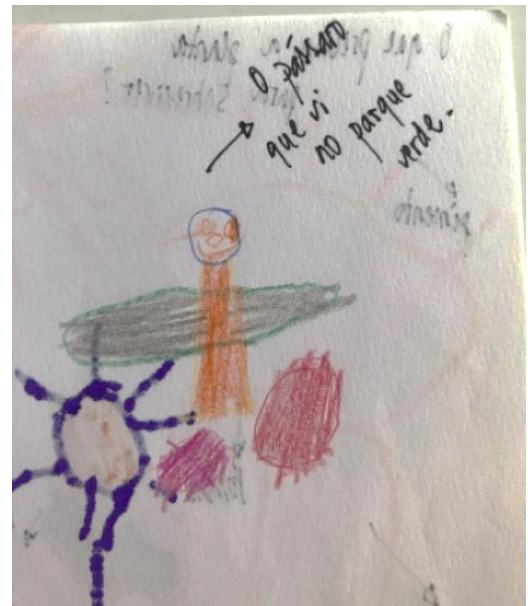


Ilustração 25 - Ave observada no Parque Verde

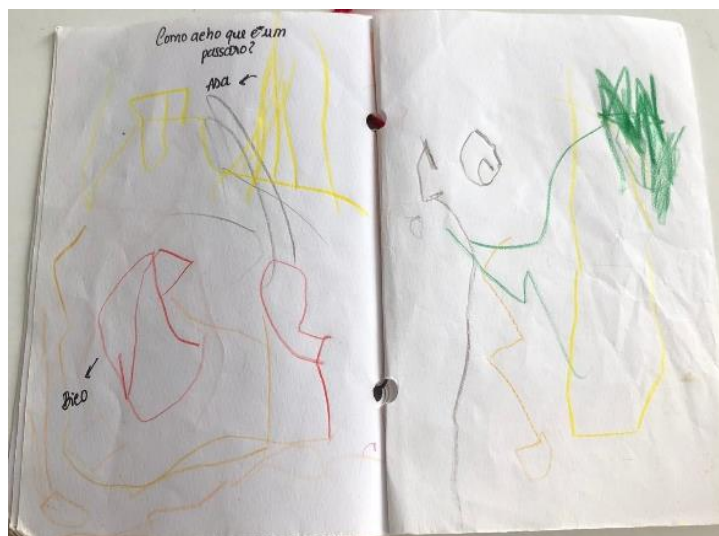


Ilustração 26 - Características das aves



Ilustração 27 - Características das aves

Proposta educativa 4: Plantas

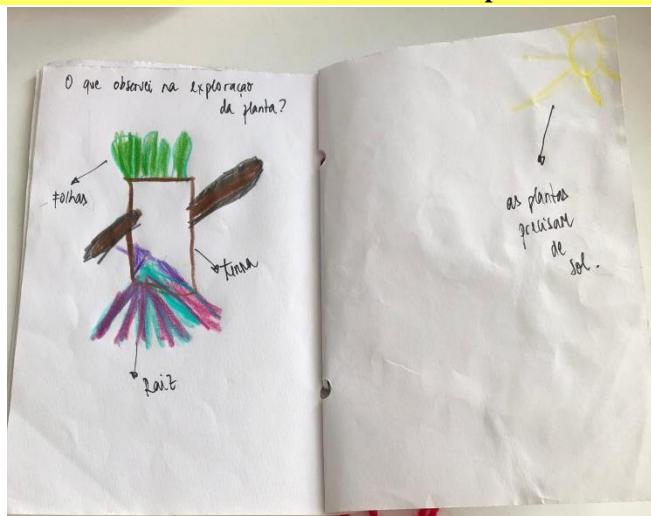


Ilustração 28 – Experiência vivida na exploração: características das plantas

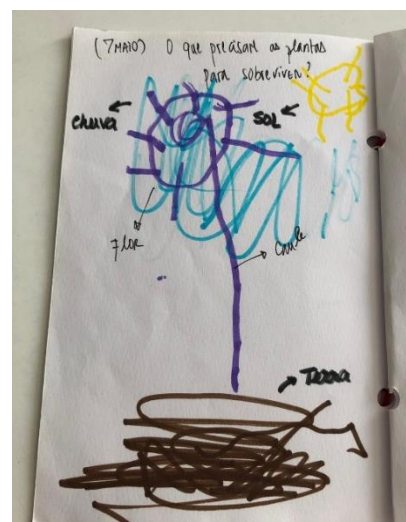


Ilustração 29 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver



Ilustração 30 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver



Ilustração 31 - Experiência vivida na exploração: vaso com terra e um pimento

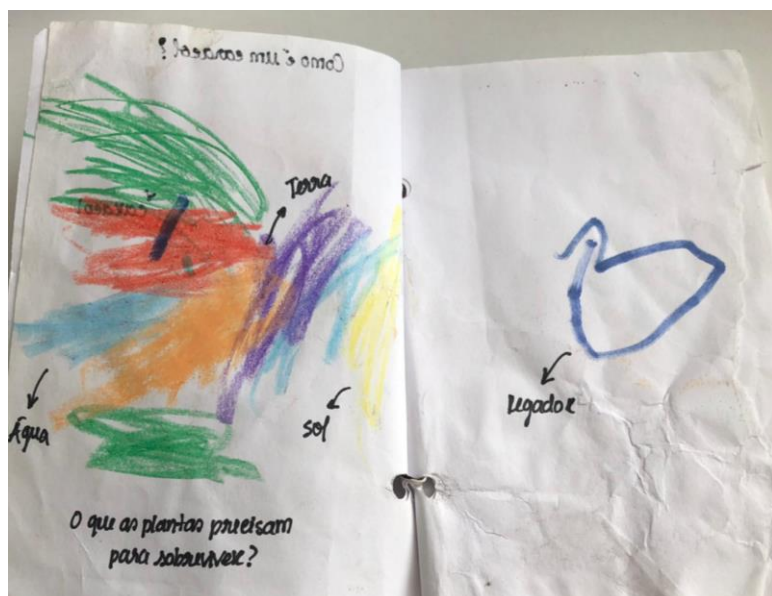


Ilustração 32 - Experiência vividas na exploração: regador



Ilustração 33 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver

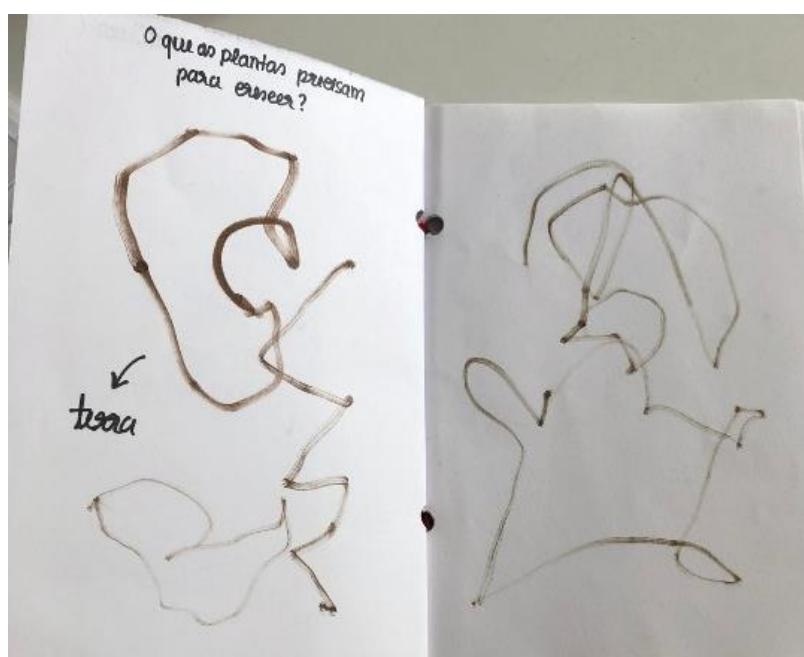


Ilustração 34 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver

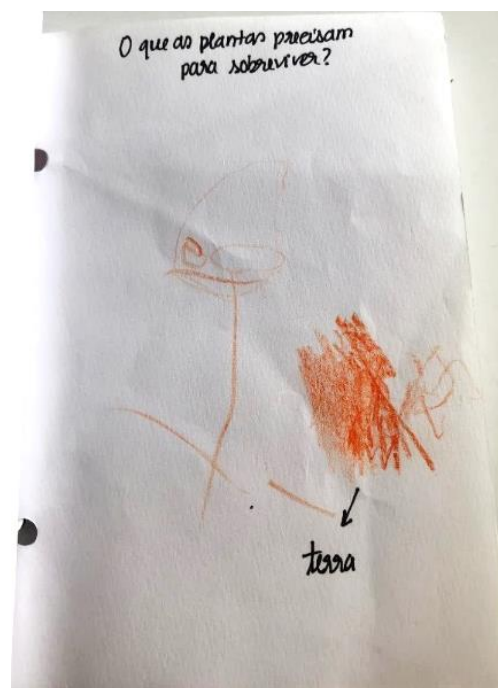


Ilustração 35 - Características das plantas e o que precisam para sobreviver

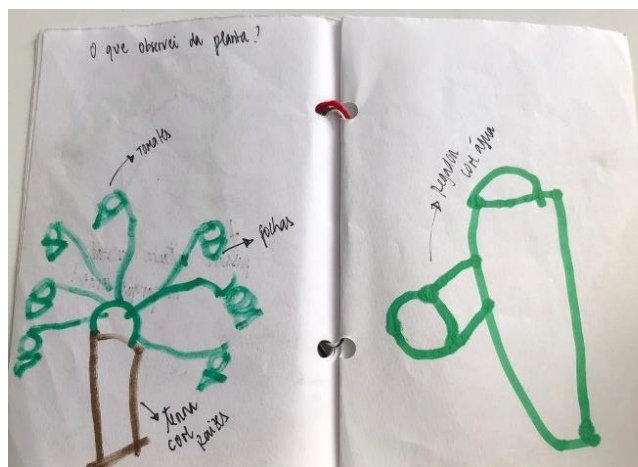


Ilustração 36 - Experiência vivida na exploração: regador e um tomateiro



Ilustração 37 - Experiência vivida na exploração: regador e uma planta

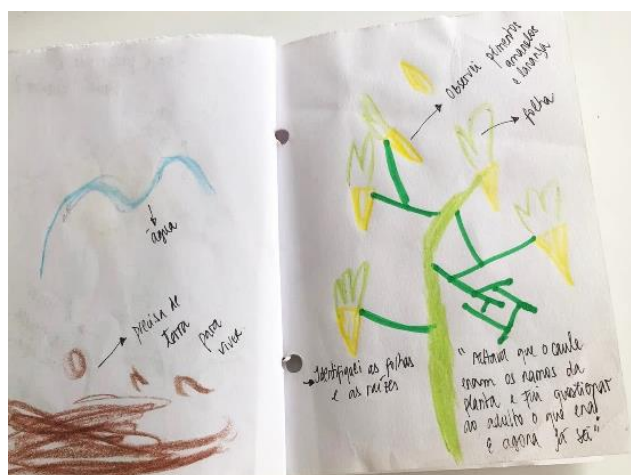


Ilustração 38 - Experiência vivida na exploração: regador e uma planta com pimentos amarelos e laranjas

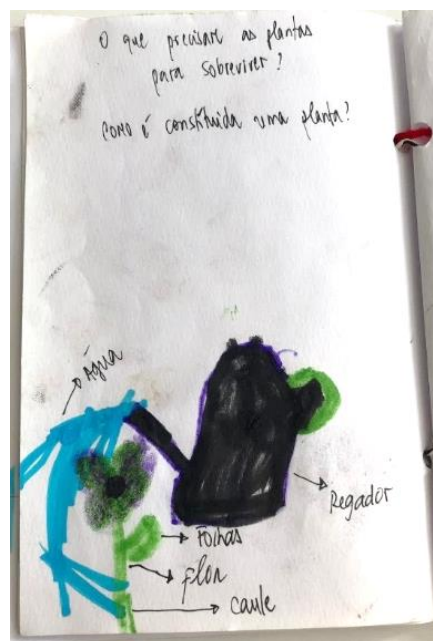


Ilustração 39 - Experiência vivida na exploração: regador e uma planta com pimentos amarelos e laranjas



Ilustração 40 - Experiência vivida na exploração: tomateiro

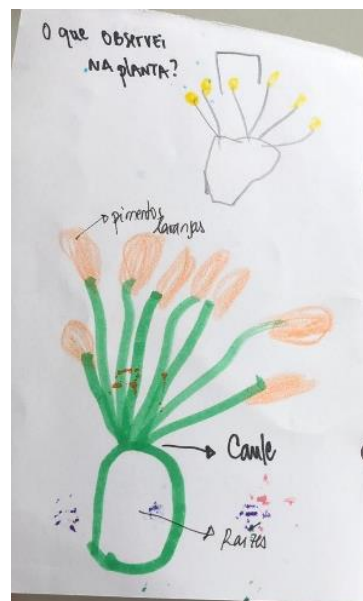


Ilustração 41 - Experiência vivida na exploração: uma planta com pimentos amarelos e laranjas

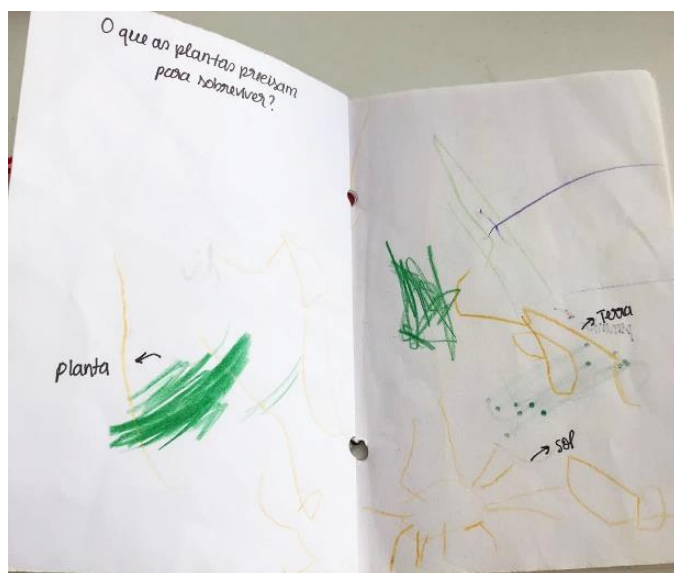


Ilustração 42 - Experiência vivida na exploração: plantação

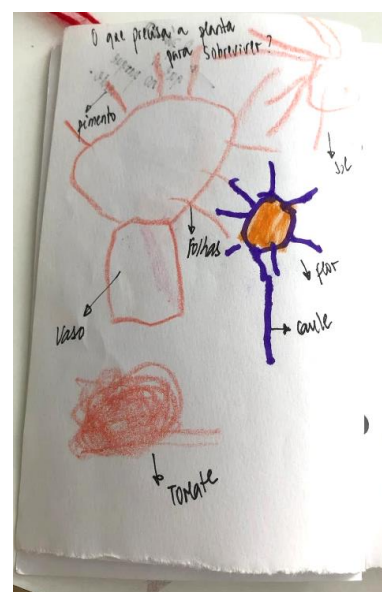


Ilustração 43 - Experiência vivida na exploração: plantação de pimentos e tomates



Ilustração 44 - Flor



Ilustração 45 – Tomates observados na experiência

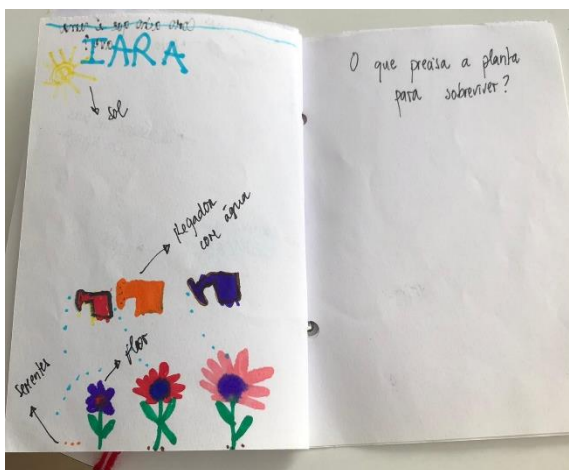


Ilustração 46 - Experiência vivida na exploração: plantação



Ilustração 47 - Experiência vivida na exploração: plantação

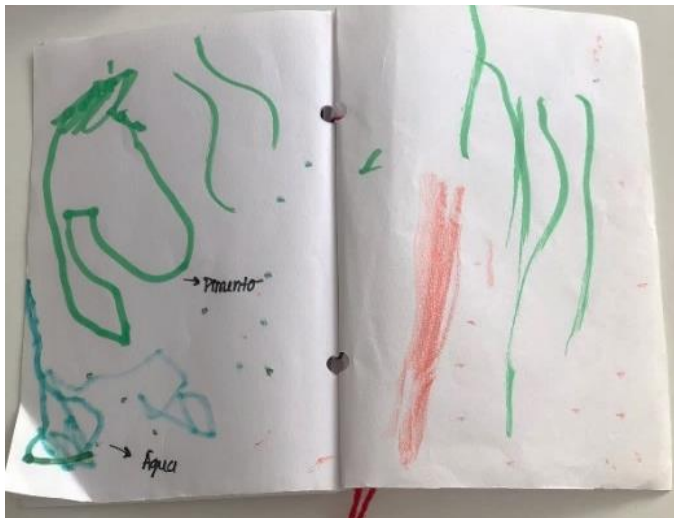


Ilustração 48 - Experiência vivida na exploração: plantação de pimentos



Ilustração 49 - Experiência vivida na exploração: plantação

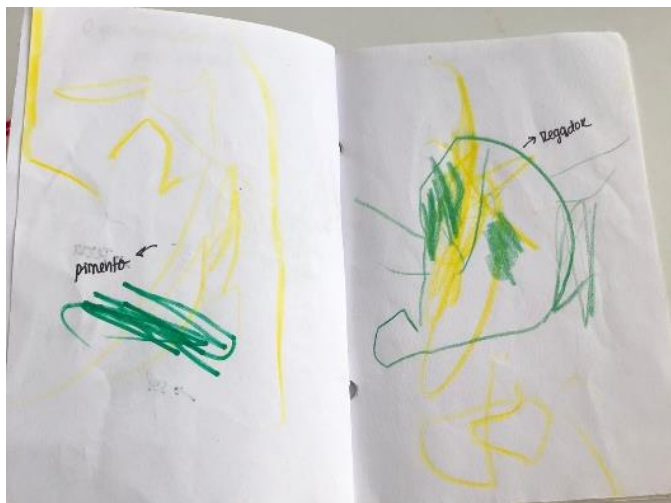


Ilustração 50 - Experiência vivida na exploração: plantação e um regador

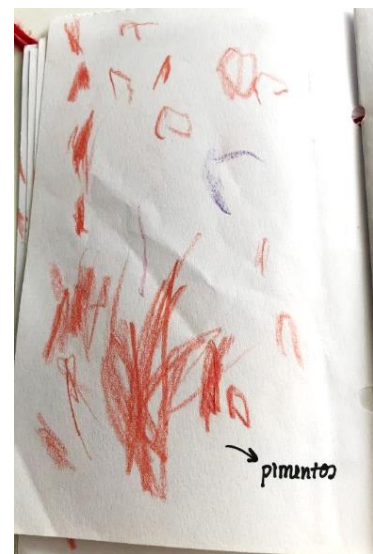


Ilustração 51 - Experiência vivida na exploração: pimentos